



Relatório do Projeto de Investigação

O Tempo das Transições: Os Momentos de Transição Entre as Rotinas Diárias na Educação de Infância

– Mestrado em Educação Pré-Escolar –

Mónica Sofia Gomes da Silva Condinho | N.º 160139009

Versão Definitiva

Dezembro, 2018

Para o Professor Augusto Pinheiro,
Alguém sempre (e para sempre) encantado com a infância.
Muito obrigada por ter orientado esta viagem
pelos *tempos* da criança.

Índice

Índice de Imagens	5
Índice de Tabelas	6
Resumo	7
Abstract	8
Introdução	9
Capítulo I - Quadro Teórico de Referência	13
• Em Análise no Capítulo	14
1. O Tempo	15
2. As Rotinas	22
3. Os Momentos de Transição	28
Capítulo II – Metodologia de Investigação	34
• Em Análise no Capítulo	35
1. O Paradigma Interpretativo	36
2. A Investigação Qualitativa	38
3. A Investigação – Ação	40
4. Procedimentos de Recolha e Análise de Informação	42
4.1.Observação Participante e Não Participante	41
4.2.Notas de Campo e Diário	48
4.3.Registos Audiovisuais	51
4.4. Pesquisa Documental	52
5. Análise da Informação Recolhida nos Contextos	54
Capítulo III – Caracterização dos Contextos Educativos de Estágio	56
• Em Análise no Capítulo	57
1. Instituição A – Contexto de Creche	59
2. Instituição B – Contexto de Jardim-de-Infância	67
3. Aspetos Variantes e Invariantes	77
Capítulo IV – Apresentação e Interpretação das Intervenções em	

Creche e Jardim-de-Infância	81
• Em Análise no Capítulo	82
1. Os Momentos de Transição nos Contextos de Estágio	83
2. Intervenção no Contexto A – Creche	94
2.1. Estratégia 1: Reflexões Cooperadas	98
2.2. Estratégia 2: As Nossas Histórias	101
2.3. Estratégia 3: Utilização dos Sentidos	104
2.4. Estratégia 4: Consigo Fazer Sozinho	106
2.5. Estratégia 5: Conversas Informais	109
3. Intervenção no Contexto B – Jardim-de-Infância	111
3.1. Estratégia 1: A Educadora Cooperante e Eu	114
3.2. Estratégia 2: “Trocar as Voltas”	119
4. Do Estágio à Profissão	121
Considerações Finais	125
Referências Bibliográficas	129
Apêndices	135
Apêndice 1 – Registos Fotográficos da Estratégia <i>As Nossas Histórias</i>	136
Apêndice 2 – Registos Fotográficos da Estratégia <i>Utilização dos Sentidos</i>	137
Apêndice 3 – Registos Fotográficos da <i>Estratégia Consigo Fazer Sozinho</i>	138
Anexos	139
Anexo 1 – <i>Reflexão Momentos de Transição</i> – Autoria Educadora Cooperante do Contexto B (Jardim-de-Infância)	140

Índice de Imagens

Imagem 1 – Planta da Sala das Abelhinhas	64
Imagem 2 – Planta da Sala nº 1	73

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Rotina da Sala nº1 no Período da Manhã	75
Tabela 2 – Rotina da Sala nº1 no Período da Tarde	75

Palavras-chave

Criança; Infância; Tempo; Rotinas; Momentos de Transição

Resumo

O presente relatório decorre do projeto de investigação realizado no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar. A investigação em foco teve como objetivo principal modificar, no sentido da potencialização, dois contextos educativos de educação de infância – creche e jardim-de-infância – no que respeita os momentos de transição entre as rotinas diárias. O relatório descreve, de forma pormenorizada, a investigação realizada. Pretende, por um lado, mostrar e analisar as realidades observadas e vividas nas duas instituições e, por outro, refletir as possibilidades criadas pela implementação de estratégias facilitadoras dos momentos de transição para as crianças e para os elementos das equipas educativas das salas. Através das estratégias facilitadoras, implementadas nos contextos, destacam-se aspetos como: (i) o maior respeito pelo tempo da criança; (ii) a diminuição de conflitos entre as crianças e a acentuação de comportamentos positivos; (iii) a personalização dos cuidados prestados às crianças; (iv) a diminuição da tensão espelhada, por vezes, nas atitudes dos elementos das equipas pedagógicas; (v) a continuidade educativa entre os vários momentos da rotina, resultantes de transições harmoniosas, com intencionalidades pedagógicas subjacentes.

Keywords

Child; Childhood; Time; Routines; Transitions

Abstract

The current report derives from the investigation project performed as an extent to the Supervised early years training for a Masters in pre-school education. The research main focus was to modify, with the aim to scope, two educational contexts of childhood education - nursery and kindergarten – in regard to the transitional moments/periods between daily routines. The report describes, in detail, the performed investigation. The aim is, in one hand, to show and analyze the reality of the target audience in both institutions, as well as, to reflect on the possibilities/facilities created by the implementation of facilitating strategies on those transitional moments/periods for the children and for the members of the educational team within the classroom. Through the facilitating strategies, implemented within the contexts, the following factors stand out: (i) the most respect for the time of the child; (ii) the reduction of conflicts amongst children and an increase on positive behavior; (iii) the personal care provided to the children; (iv) a reduction of visible tensions, sometimes, in the attitudes of members of the educational team; (v) the educational continuity amongst the several moments/episodes of routine, resulted from the harmonious transitions, with underlying pedagogical intentions.

Introdução

A profissão de docente é (ou deveria ser) marcada pelo constante exercício de questionamentos, no que se refere às práticas pedagógicas adotadas. Interrogar a pertinência de atitudes tomadas, das decisões, dos saberes e dos valores que se transmitem às crianças ou de que forma se está a promover o seu desenvolvimento, entre muitas outras questões. O Professor José Pacheco (2009) refere, de forma insistente, que os Educadores devem ter presente a necessidade de sentirem mais interrogações do que certezas, no seu quotidiano profissional. Segundo o mesmo autor, “A recusa de agir advém da recusa de ver e de pensar. (idem, p.37)”. Assim, só adotando uma atitude interrogativa e um pensamento reflexivo, educadores/professores se tornam investigadores em permanente ação, capazes de otimizar os contextos onde estão inseridos. E, de facto, inúmeras são as temáticas de possível abordagem reflexiva na área da educação de infância. Segundo a Professora Teresa Ambrósio (2001), os contextos educativos são sistemas vivos que estão em permanente interação. Neste sentido, é imperativo adotar uma postura reflexiva que conduza a uma verdadeira mudança que deverá ocorrer de dentro para fora, i.e., do contexto educativo para o meio envolvente. É com base nestas premissas que a investigação-ação desempenha um papel fundamental do ponto de vista da evolução do campo socioeducativo. Pode, por isso, afirmar-se que, tal como sugere Sanches “A investigação-ação, com a sua componente reflexiva e atuante, em função de situações concretas e objetivas, para as transformar, no sentido de melhorar a qualidade da escola, da educação e a vida das pessoas, é uma atitude a desenvolver [...]” (2005, p. 131), por todos os agentes educativos, completaria eu. Assim, ao exercer uma prática simultaneamente reflexiva e interventiva, o/a educador/a assume um papel de mudança, tendo em vista uma maior, e cada vez mais diversificada, capacidade de resposta às necessidades das crianças.

Foi consciente do desafio anteriormente ilustrado e, acima de tudo, como futura educadora de infância, que me predispus a tentar melhorar uma realidade, refletindo e tentando modificá-la nos contextos por onde passei. Desta feita, a presente investigação está diretamente relacionada com a atitude que o/a educador/a e os restantes membros da equipa da sala assumem face aos momentos de transição entre os diferentes períodos da rotina diária. Regra geral, estes momentos encontram-se repletos de tensão por parte dos adultos, que é, inevitavelmente, transferida para as crianças. Este é o primeiro passo para que as interações seguintes não ocorram como seria desejável. É, por isso, imperativo que

esta mudança de momentos aconteça de forma pacífica, pois só assim as crianças estarão disponíveis para o que advier em seguida. Porém, o grande problema que se coloca, prende-se com o facto de esta transição raramente acontecer desta forma. Ao longo da minha formação académica cruzei-me com vários agentes educativos e observei, por vezes de forma bastante próxima, diferentes contextos. Diversos relatos me foram chegando em momentos de partilha de experiências, como nas aulas, por exemplo, onde também me foi possível comprovar que, comumente, nas instituições educativas a transição dos momentos da rotina é negligenciada. Recorre-se a vozes mais elevadas ou a comportamentos inadequados, do ponto de vista pedagógico, como o bater as palmas de forma desprovida de sentido, ou até bater nas mesas. É importante sublinhar a ideia de que todas estas ações refletir-se-ão no comportamento das crianças do grupo. De facto, esta realidade ganhou um sentido mais concreto nos quatro momentos de estágio onde me fiz presente.

Diariamente, as crianças que frequentam creches e jardins-de-infância, deparam-se com a tarefa de cumprir uma rotina imposta por alguém. Também no meio familiar existe uma rotina a cumprir. Os seus dias estão planificados de acordo com a perspetiva dos adultos, quer sejam os pais ou o/a educador/a de infância. Torna-se importante mencionar que, de acordo com Post e Hohmann, “[...] a criança pode vivenciar um conflito quando as práticas de cuidados de casa não correspondem às do infantário” (2003, p. 130). Assim, acredito que também nas rotinas esta semelhança necessária e cuidada deva existir e, principalmente, na transição entre os diferentes momentos. Estes devem pautar-se, igualmente em ambiente familiar, pelo respeito, e uma vez mais o cuidado, de informar a criança para o que se segue. Evidenciando, a título de exemplo, o momento da refeição, este é vivido, na maioria dos casos que observei em estágio, de forma bastante tensa. Na minha ótica, talvez o motivo desta tensão remeta para o instante antecedente, i.e., para a forma como se transitou entre a brincadeira ou a atividade para o almoço ou até mesmo para a forma como as crianças são conduzidas para o local da refeição. As informações, emoções e sentimentos que transmitimos aos mais novos serão, por eles, reproduzidos em seguida. Citando ainda as autoras anteriormente referidas, “Os bebés e as crianças mais novas recolhem informação a partir de todas as suas ações [...]” (idem, p. 23), nomeadamente nas interações com o adulto. Então, conscientes disto (ou pelos menos assim deveria ser), porque razão os membros da equipa da sala tendem a transmitir ansiedade durante a transição entre os diferentes momentos? Não deveriam os agentes

educativos encontrar estratégias que otimizassem este processo? Qual a razão de criar um clima de tensão que dificultará todos os instantes que se seguirão e que pode colocar em causa a aprendizagem dos mais novos? Não será mais difícil “educuidar” num ambiente hostil? As intencionalidades educativas deveriam, a meu ver, estar fortemente contempladas também nestes momentos de transição. Na verdade, embora não lhes seja atribuída a devida relevância, tendo em conta os contextos do meu conhecimento, os momentos de transição são momentos de preparação para novas aprendizagens, constituindo a fração temporal em que a criança se predispõe a novas experiências e, por vezes, ao contacto com outros intervenientes em diferentes espaços. Assim, na minha perspetiva, e na dos diferentes autores que serão citados ao longo do presente relatório, estes momentos são essenciais para o funcionamento saudável de qualquer contexto de educação de infância.

Como referido ao longo dos parágrafos anteriores o tema da presente investigação teve por base diversas situações observadas em diferentes momentos da minha formação académica. Nos períodos de estágios estas evidenciaram-se. Porém, e tendo em conta as adjetivação utilizada por Coutinho *et al* referindo a investigação-ação como uma das metodologias “[...] que mais aproxima as partes envolvidas na investigação [...] favorece e implica o diálogo, enriquecendo o processo ao fazer emergir a verdade; desenvolve-se em ambientes de colaboração e partilha [...]” (2009, p. 375), considero de relevância referir o principal impulsionador desta investigação, o Professor Augusto Pinheiro. É certo que a vontade de desenvolver o projeto partiu de mim, contudo, a sensibilidade de olhar para o problema como algo merecedor de discussão e de reflexão, possível de ser discutido, refletido, trabalhado e melhorado partiu do professor, simultaneamente orientador do projeto. Surgiu num momento de partilha e reflexão relativamente aos estágios iniciais.

O ponto de partida do presente projeto investigativo assentou na seguinte questão de Investigação-Ação: Como otimizar a transição dos diferentes momentos da rotina diária, numa sala de educação de infância? As intervenções desenvolvidas nos dois contextos educativos tenderam a encaminhar-se no sentido de solucionar algumas das questões supracitadas. Este percurso foi, de facto, bastante enriquecedor, do ponto de vista pedagógico, contribuindo significativamente para o meu crescimento pessoal e profissional. A fim de transmitir para o papel todo este projeto investigativo e simultaneamente tão ativo, assim como as minhas reflexões, os conhecimentos que

adquiri e que pretendo partilhar, as minhas dúvidas e dificuldades, considerei pertinente organizar a presente dissertação segundo uma orientação que parte dos aspetos mais abrangentes do tema em estudo para os aspetos mais específicos. O primeiro capítulo, após uma breve nota introdutória, tem como ponto de partida o tempo, numa perspetiva de vivência nas salas de educação de infância, que nos encaminha para o segundo ponto, as rotinas. Por fim, tendo em conta que a rotina de uma sala é constituída por diferentes momentos, surgem os momentos de transição, que constituem o ponto central deste projeto de investigação-ação. Claro está que todas as reflexões contempladas nos diferentes capítulos são acompanhadas por diversas referências relativas ao desenvolvimento da criança. Desta forma, fica completo o quadro teórico de referência da investigação. Segue-se, ocupando todo o segundo capítulo, uma descrição pormenorizada relativa à investigação-ação, metodologia investigativa utilizada para o projeto em causa, bem como os métodos investigativos aos quais recorri. Por seu lado, com o terceiro capítulo surgem as descrições concernentes aos contextos educativos onde teve lugar a investigação em foco. Considero importante referir que me encontro a desempenhar funções profissionais num dos contextos investigados, no contexto de creche. No quarto capítulo são relatadas as intervenções realizadas nos contextos de estágio, no âmbito da investigação relativa à potencialização dos momentos de transição. Por último, serão enunciadas na parte final do presente relatório, as considerações finais face a todo este percurso.

Capítulo I

Quadro Teórico de Referência

“O novo, no tempo - como na educação e em quase todas as outras coisas -, é questão de experiência. De atenção. De escuta. De inícios imprevistos, criadores. De pensar inícios e de iniciar-se no pensar. A cada vez. Sempre, com a intensidade da primeira vez. Com a intensidade da [...] infância” (KOHAN, 2008, p. 61).

- Em Análise no Capítulo

O presente projeto de investigação tem como tema central os momentos de transição. Investigar estes momentos traduz-se em encará-los como um objeto de estudo. O presente capítulo pretende validar a afirmação anterior, recorrendo a um quadro teórico que justifique a pertinência dos momentos de transição enquanto objeto de estudo. Deste modo, partir-se-á de um aspeto tão genérico como o tempo, com o intuito principal de o tentar entender na perspetiva da criança. Em seguida, surgem as rotinas diárias dos contextos de educação de infância e, por fim, os momentos de transição entre as rotinas. Este percurso, que parte da reflexão do aspeto mais geral para o mais particular, associado às referências dos diferentes teóricos, constitui o modo de validação do objeto de estudo.

As conceções temporais são bastante distintas entre os diferentes teóricos que se debruçaram sobre o tema. Durpac (1997) afirma com mestria:

“O tempo não é uma coisa simples. Não é representável de maneira simples, escapa sempre a quem o tenta definir [...] O tempo humano resulta do entrelaçamento de diferentes dimensões, que entram em ressonância, construindo a duração do sujeito que lhe confere o seu sentido” (cit. por Moura, 2005, p.46).

Esta passagem ilustra a dimensão abstrata do tempo, conceção que será retomada nos parágrafos que se seguem. A temporalidade associada à infância, nomeadamente à educação (rotinas e momentos de transição), também se constitui como um aspeto pouco consensual. Se por um lado, diferentes autores mostram-nos que o tempo da infância é o tempo da exploração, da brincadeira, da contemplação, por outro lado, vivemos numa sociedade cuja conceção de tempo é meramente comensurável. Desta forma, existe um confronto entre duas realidades: o tempo vivenciado na grande parte dos contextos educativos e o tempo da infância. A infância não se entrelaça com um tempo medido, cronometrado, onde uma ação interrompe outra, de forma constante. Esta realidade é bastante comum nas rotinas diárias dos contextos educativos. Torna-se curioso (tentar) perceber qual é, de facto, o lugar da infância nos sistemas educativos. Estas e outras conceções serão abordadas e refletidas em seguida.

1. O Tempo

Abordar o *tempo* como objeto de estudo adquire um grau de elevada complexidade. Esta afirmação deriva, sobretudo, do facto de se tratar de um conceito abstrato. É certo, que no presente trabalho, o tempo refere-se ao decorrer do conjunto de atividades que ocorrem numa sala de educação de infância. Por outras palavras, é o conjunto de ações, realizadas num determinado espaço, por determinado grupo de pessoas em diversos momentos. Ainda assim, a definição do conceito (tempo) é essencial, ainda que complexa, e pertinente que se construa na fase inicial do presente projeto, que nos conduzirá para o momento central desta investigação, os momentos de transição. Destaco ainda que definir, de forma integral, um termo colossalmente tão complexo como o tempo é algo, por si só, meritório de uma investigação direcionada para esse objetivo único. Assim, tendo em conta a investigação abordada no presente relatório, o tempo será tratado, sobretudo, numa perspetiva de organização na educação de infância – o tempo em sala – ainda que sejam enunciadas, ao longo deste capítulo, diferentes reflexões acerca do conceito, como forma de o desconstruir e de nos aproximarmos da dimensão que representa.

Falar de tempo é algo bastante comum, se nos focarmos na comunicação corrente. Nos diversos diálogos diários este termo é utilizado vezes sem conta, de forma natural e comum. No âmbito da investigação, porém, torna-se pertinente abordar os conceitos recorrendo a uma linguagem predominantemente científica. Segundo Barros (2006) o discurso científico deve respeitar a epistemologia dos conceitos em estudo. De acordo com a autora, este tipo discursivo especializado delimita a investigação do senso comum. Também Bordieu e Passeron (1965, referidos por Moura, 2005) salientam a necessidade desta delimitação, como forma de evitar a ambiguidade das palavras. Num conceito tão complexo como o tempo, urge a necessidade de uma reflexão sobre ele, com base num quadro teórico de referência e direcionado para as questões que o integram.

As tentativas de definir o conceito tempo são bastante vastas. O tempo está plenamente ligado ao desenrolamento da vida humana, ao longo da história. McGrath refere que “Toda a atividade humana tem uma dimensão temporal, toda ela tem lugar num contexto temporal [...] por isso o tempo deveria ser uma dimensão fundamental de qualquer campo das ciências sociais e do comportamento [...]” (1988, p.7). Sempre existiu uma necessidade incessante de compreender, e até desmistificar, o tempo. Da Grécia Clássica

surgem três palavras para descrever, e sobretudo, distinguir o tempo ou o conceito de temporalidade: *Chrónos*, *Kairós* e *Aión* (Romeu, 2017). A primeira designação refere-se ao tempo “medido”, cronometrado, que nos é fornecido pelos instrumentos de medição temporal, como os calendários e os relógios. Em *Chrónos*, é concebido um passado e um futuro, pois o tempo não para, decorrendo do antes para o depois. A segunda designação direciona-nos para o tempo da oportunidade. Por fim, na terceira designação, o tempo é o do conhecimento, do pensamento, da experiência e da contemplação. Este último tempo, *Aión*, é também o tempo que privilegia a brincadeira das crianças. Heráclito afirmou inclusive que “*Aión* é uma criança que brinca, o seu reino é o de uma criança” (cit. por Romeu, 2017). Neste tempo aprende-se e desenvolve-se com a ação, com a experiência.

Da filosofia, surge Santo Agostinho que, de forma exaustiva, se debruçou sobre as diferentes questões relativas à definição e ao entendimento do conceito de tempo. Na sua obra *Confissões XI*, o filósofo sugere uma abordagem do tempo envolta em tal mistério, como sendo algo que se sabe, mas não consegue definir ou dizer. Designa “três espécies de tempo”: o passado, o presente e o futuro. Contudo, estes tempos não são abordados da forma como habitualmente os entendemos, com a qual estamos familiarizados. Para Santo Agostinho, o tempo trata apenas dos acontecimentos do presente, sendo que as três espécies de tempo mencionadas anteriormente, se referem “[...] ao presente respeitante às coisas passadas, ao presente respeitante às coisas presentes, ao presente respeitante às coisas futuras [...]” (2008, p. 117). A estes três tempos, o autor associa três impressões mentais distintas: memória (passado), visão (presente) e expectativa (futuro). Desta forma, o tempo não é mais do que uma visão que nos chega de uma expectativa e que se transforma numa memória. O tempo que chega ao presente torna-se, por isso, pretérito a cada instante. A obra deste filósofo é, de facto, complexa, ainda mais, tendo em conta a associação dos seus fundamentos teológicos. Maciel confere-nos uma perspetiva geral desta obra, afirmando que para Santo Agostinho “[...] o conhecimento acerca do tempo exige o conhecimento acerca do movimento das coisas para ser apreendido, de modo que não pode haver tempo onde não há criaturas capazes de mensurá-lo” (2013, p.37). Este ato de medir o tempo, não se refere ao ato de contar o tempo na sua extensão (mais, menos, dobro, triplo), mas antes, à mensuração como sinónimo de sentir o tempo que vem do futuro, passa pelo presente e se dirige para o passado. Por outras palavras, o tempo surge daquilo que não existe, expressa-se naquilo que está a ocorrer, encaminhando-se

para o que deixou de existir. Entendamos então que, para este filósofo, o sujeito é testemunha desta passagem, e assim, ao senti-la é capaz de a mensurar.

Na sua obra, Santo Agostinho nunca sugere uma definição exata para o conceito de tempo, pois este constituía, para ele, um enigma demasiado enredado. Algo que o próprio ansiava entender. A grandeza de *Confissões XI* assenta no vasto leque de questões, enumeradas pelo autor, que podem conduzir à reflexão e a diversas discussões filosóficas. A passagem que se segue constitui um exemplo claro dessas questões. Todas elas contemporâneas e pertinentes, do ponto de vista da filosofia, partem da eterna dúvida de Santo Agostinho: “*Que é, pois, o tempo?*”.

“Que é, pois, o tempo? Quem o poderá explicar facilmente e com brevidade? Quem poderá apreendê-lo, mesmo com o pensamento, para proferir uma palavra acerca dele? Que realidade mais familiar e conhecida do que o tempo evocamos na nossa conversação? E quando falamos dele, sem dúvida compreendemos, quando ouvimos alguém falar dele. O que é, pois, o tempo? Se ninguém mo pergunta, sei o que é, mas se quero explicá-lo a quem mo pergunta, então não sei [...]” (Agostinho, 2008, p. 111).

Santo Agostinho transmite-nos uma visão em que o tempo acompanha o ser humano e, por sua vez, este segue com o tempo. Sem um sujeito capaz de sentir a sua passagem, então é inútil mencionar a existência de tempo. O filósofo refere mesmo que antes da perspectiva teológica da criação não existia o tempo, apenas o Criador que se assume anterior ao próprio tempo. Afirma, dirigindo-se ao Criador, que “[...] não houve tempo nenhum em que não fizesseis alguma coisa, pois fazíeis o próprio tempo” (Agostinho, 2008, p. 217). Importa considerar que toda a concepção Agostiniana sobre o tempo, parte da análise filosófica do próprio autor, não se podendo ignorar que é uma concepção pessoal e, por isso, subjetiva.

Uma outra vertente surge com a concepção Kantiana de tempo, que é considerado por este filósofo como uma categoria vazia. Na sua obra *Crítica da Razão Pura*, Kant sugere que o tempo é uma dimensão subjetiva do nosso intelecto, ou seja, que é uma forma representativa da mente, necessária para conferir sentido aos acontecimentos diários. Para o filósofo, o tempo, simultaneamente com o espaço, não podem ser considerados como

realidades materiais, visto que não englobam conteúdos das nossas experiências pessoais e sociais (Carneiro, 2004). Kant acreditava que o conhecimento era adquirido através das experiências vividas, pois estas despertavam o funcionamento mental. Assim, o tempo não poderia abarcar a nossa experiência, apenas representações da mesma, dando-lhe sentido. O filósofo afirma que “[...] o tempo é simplesmente uma condição subjetiva da nossa alma (humana), intuição (que é sempre sensível, isto é, na medida em que somos afetados por objetos), em si, fora do sujeito não é nada” (Kant, 1989, p. 51). Nesta passagem, é possível inferir que o tempo, na ótica Kantiana, não é mais do que uma forma de intuição, o modo como o sujeito procede à organização mental dos objetos. Moura afirma inclusivamente que “Na visão de Kant, o tempo e o espaço são dimensões ordenadoras da realidade” (2005, p. 38). É fundamental referir que, para Kant, a intuição define-se como uma representação mental de um objeto, necessária à mente humana. Desta forma, o tempo (como intuição) também ele é uma representação necessária à mente, que atua como organizador dos objetos apreendidos, algo necessário para a organização interna dos conhecimentos do sujeito. Assim, como refere Carneiro, na perspetiva Kantiana, “O tempo não é propriedade dos objetos, mas parte indispensável da nossa condição humana (subjetiva) de organização destes” (2004, p.230). O tempo serve, na perspetiva em análise, para conferir significado às experiências vividas, uma necessidade da condição humana do sujeito.

Kant alude que é próprio da mente humana estabelecer uma certa relação temporal entre os momentos em que se apreendem os objetos e se constrói o conhecimento. Afirma também o filósofo, que o tempo possui uma única dimensão: a sucessão temporal, pois expõe que “Ele (tempo) possui uma única dimensão: diversos tempos não são simultâneos, mas sucessivos [...]” (Kant, 1989, p. 44). Esta afirmação salienta a homogeneidade do tempo, do qual sucessivos tempos, fazem parte de um único tempo. Esta ideia reforça ainda mais a subjetividade desta perspetiva atribuída ao conceito em estudo, como representação única da mente humana. A teoria Kantiana opõe-se à de Santo Agostinho, na medida em que a segunda defende um tempo que passa pelos sujeitos e não uma mera representação criada pela mente humana, uma categoria vazia ou apenas um contexto onde decorrem as interações dos sujeitos. Por seu lado, Heidegger assume-se crítico da conceção Kantiana sobre o tempo, construindo uma perspetiva em que o ser humano apenas encontra o seu sentido na temporalidade (Reis, 2005).

Em *Ser e Tempo*, Heidegger realiza uma reflexão acerca do conceito de tempo. Segundo o filósofo, este conceito oscila entre a objetividade e a subjetividade. Refere que “Quando se concebe o tempo como sendo em si, atribui-se então, de preferência, o tempo à “alma”. E quando possui um carácter “consciente”, funciona como algo objetivo” (2005, p. 214). Desta forma, a subjetividade do tempo ocorre ao nível espiritual do sujeito e, por seu turno, a objetividade temporal, foca o consciente e racional do sujeito. Ainda segundo o filósofo, “[...] o tempo é originariamente temporalização da temporalidade” (idem, p.212), ou seja, é aquilo que atribui valor temporal à temporalidade. Para Heidegger a temporalidade é, no fundo, a interpretação do carácter temporal da história (historicidade) dos acontecimentos. Acerca do complexo pensamento Heideggeriano, Reis (2005), afirma que o segredo para compreender a visão do filósofo é perceber o tempo como parte de uma temporalidade original, i.e., o tempo presente funciona como o pano-de-fundo para os acontecimentos passados e futuros. Afirma o autor que

“A temporalidade Heideggeriana passa-se no domínio da consciência e quer o passado quer o futuro, embora referidos como o antes e como o depois, são referidos no presente. A estes dados há que acrescentar o primado do futuro quer sobre o passado quer, em último lugar, sobre o presente, tal como há que pensar a morte no lugar do futuro.” (Reis, 2005, p. 371).

Nesta linha, Heidegger aproxima o seu pensamento das reflexões de Santo Agostinho. Ambos assumem um tempo presente como o desenrolar de toda a ação do sujeito, ainda que os acontecimentos surjam de um tempo futuro e se encaminhem, de forma imediata, para o passado. Também à semelhança de Santo Agostinho, Heidegger concebe o sujeito em função do tempo. Vai ainda mais longe ao referir que cada sujeito tem carácter temporal. Pode ler-se na sua obra:

“Se temos de conceber o Ser em termos de tempo [...] e se levarmos em linha de conta o tempo, então o próprio ser (e não meras entidades, a que podemos chamar entidades no tempo) revela-se-nos no seu carácter “temporal”. Mas nesse caso, “temporal” já não pode significar simplesmente “ser no tempo” (cit. por Moura, 2005, p. 40).

Heidegger apresenta-nos ainda uma perspetiva curiosa, a de um tempo simultaneamente comensurável e incommensurável, algo também concebido na antiguidade grega, como mencionado anteriormente, na ótica temporal *Chrónos*, *Kairós* e *Aión*. O tempo *Chrónos*, capaz de ser mensurado com instrumentos de medição adequados à determinação temporal, aproxima-se da noção de tempo vivido na cultura ocidental. De facto, todas estas perspetivas filosóficas, mostram-nos que existem diferenças acentuadas nas conceções de tempo. Referindo, uma vez mais, Moura, esta autora afirma que “As reflexões filosóficas evidenciam que existe uma conceção de tempo dominante na nossa cultura, pelo que haverá diferenças culturais nas perspetivas do tempo” (2005, p.39). A autora vai mais longe e refere que as diferenças na forma de olhar para o tempo são a essência da diversidade cultural e também individual. O tempo pode ser, portanto, encarado como uma característica cultural.

Retomando a ideia expressa na parte inicial deste capítulo, no que à herança grega diz respeito, na sociedade contemporânea, o conceito de tempo surge, na maior parte das vezes, com o sentido comensurável. Podemos observar que o *Chrónos* está enraizado de tal forma na cultura ocidental que dificilmente nos dedicamos ao *Kairós* e ao *Aión*, os tempos da oportunidade, da experiência, da contemplação. Giddens (1984, mencionado por Moura, 2005) refere que poder-nos-íamos apoiar nas discussões e perspetivas filosóficas acerca do tempo, para nos libertarmos das ideias a que nos fomos habituando. Estas ideias concebidas, assentam no tempo mensurado com instrumentos. O mesmo autor afirma que “Imaginar um mundo sem relógios é imaginar um mundo sem estandardização do tempo e do espaço, a qual constitui um elemento tão vulgar nas nossas vidas quotidianas que tendemos a não o pôr em questão” (idem, p.37). Este panorama social adensa-se se nos focarmos na cultura educacional, e no tempo na educação de infância. *Aión*, o tempo da brincadeira, é fundamental para que as crianças se possam desenvolver, possam ser criadoras do seu próprio conhecimento (Romeu, 2017). Porém, tendencialmente, os agentes educativos, como qualquer elemento pertencente à cultura ocidental, regem o tempo, nomeadamente o escolar, através de um relógio, cujas rotinas são cronometradas ao minuto. Desta forma, negligencia-se a criança. Tendo em conta o que foi referido anteriormente, podemos afirmar que, para as crianças, um segundo no *Chrónos* pode equivaler, na dimensão do *Aión*, a uma eternidade de exploração, algo que contrasta fortemente com a perspetiva de tempo comensurável.

O conceito de tempo não é nada simples de definir. Sobre ele recaem diferentes olhares, iniciam-se inúmeras discussões, são elaboradas diversas teorias. A forma como se percebe o tempo influencia diretamente o nosso agir pessoal e profissional (Barros, 2006). A forma como os profissionais de educação entendem e vivem o tempo, influencia, em grande medida, a construção das rotinas diárias de uma sala. Importa mencionar que o tempo não é só o contexto da vida escolar, nem uma linha contínua de acontecimentos sucessivos. O tempo é antes o que dá sentido à vida escolar. Este sentido encontra-se, sobretudo, no equilíbrio entre o *Chrónos*, o *Kairós* e o *Aión*, ou seja, na flexibilidade entre um tempo que, inevitavelmente, passa e se observa essa passagem no relógio, com o tempo de brincadeira e de experiência que faz perdurar qualquer momento (Marques, Oliveira, & Santos, 2018). Trata-se da flexibilidade entre o eterno tempo da criança e o comensurável tempo do agente educativo ou a diferença entre o sentido do tempo na vida escolar que assenta no equilíbrio e na flexibilidade atribuídos aos diferentes momentos da rotina diária e à transição entre eles tendo em conta as necessidades das crianças, elementos principais da educação.

2. *As Rotinas*

A organização do tempo na educação de infância deve ser provida de intencionalidade pedagógica. O agente educativo assume um papel fundamental na estruturação da rotina diária de uma sala, pois esta organização do tempo depende, diretamente, da sua perspectiva pedagógica e das suas conceções de tempo. Depende também, e fundamentalmente, da perspectiva que tem acerca do desenvolvimento das crianças e das noções temporais que estas vão desenvolvendo. Afirmam Marques *et al*

“Concebemos a infância como a dimensão da experiência, uma forma de viver/ser/estar no/com o mundo. A infância não é só uma etapa do desenvolvimento humano, é intensidade, e expressa a forma como cada um experiencia a vida [...] Considerar a dimensão da infância é pensar a nossa relação com o tempo. A infância está relacionada a uma outra temporalidade diferente da cronológica” (2018, p.350).

Com base na pertinência desta passagem e antes de prosseguir com a reflexão debruçada nas rotinas nas salas de educação de infância, torna-se relevante analisar a forma como as crianças dão significado ao tempo, como elas o compreendem, bem como à sua passagem. A infância é o momento da construção de significados, o ato de experienciar a vida, referido pelas autoras, que abarca também a construção do significado de tempo.

Estabelecer as conceções de tempo, é, do ponto de vista do desenvolvimento da criança, bastante complexo. É primordial referir, no entanto, que o desenvolvimento não se processa do mesmo modo para todas as crianças e, por esta razão, existem diferenças na forma como cada uma percebe o tempo (ainda que possam ser da mesma idade ou pertencer à mesma sala). O sociólogo Stuart Hall (1997), dedica parte da sua pesquisa, que nos remete para as representações culturais, à cultura escolar. Debruçou-se particularmente sobre a percepção das crianças acerca da temporalidade, focando-se mais intensamente na dificuldade que estas sentem em compreender questões tão complexas. O autor chegou à conclusão segundo a qual, conceitos como o tempo não se ensinam, nem se discutem, nas escolas com os mais novos, em nenhum nível escolar. É transmitida apenas a dimensão comensurável do tempo, nomeadamente através da durabilidade dos diferentes momentos da rotina diária. O sociólogo vai ainda mais longe e afirma que “[...]”

esta linguagem silenciosa do tempo é rara tornar-se explícita [...]” (idem, p.179). Esta é uma forte e grave crítica à cultura escolar, que assenta na formatação das mentalidades das crianças, de acordo com as dos adultos. A crítica expressa na afirmação de Hall, intensifica-se quando entendemos que, na realidade, a infância é o tempo da oportunidade e da experiência e não apenas do tempo cronometrado. Vejamos a afirmação de Marques *et al* (2018) que reforça as ideias analisadas no presente parágrafo. Segundo as autoras, “Na relação entre a infância e o tempo, não temos apenas a possibilidade de experienciar o tempo *Chrónos*, mas também as noções de tempo *Aión* e *Kairós* [...] Pensar a escola, desse modo, possibilita outros olhares e sentires no cotidiano, podendo-se experienciar o presente com toda a sua intensidade” (idem, p.360).

A educação ocidental desenvolve a sua ação num tempo meramente medido. Todos os momentos das rotinas numa sala têm uma durabilidade previamente estabelecida. É possível afirmar, portanto, que a educação, por vezes, ignora o lugar da infância nos contextos educativos, pois não promove de facto o tempo de experienciar, o tempo da oportunidade, o tempo de “viver o tempo” sem durações estabelecidas. A forte necessidade de romper com esta realidade, leva as autoras supracitadas a afirmarem que são imprescindíveis gestos pedagógicos que possam intensificar a relação entre as crianças e o tempo. A infância não se liga a horários inflexíveis nem a cronologias definidas. Pelo contrário, liga-se com o tempo, fundamentalmente, *Aión*, o tempo das durações, da intensidade e do eterno retorno que vem da experiência (aprendizagem e desenvolvimento). Afirma Carvalho que

“O tempo das crianças é o tempo da ocasião, da oportunidade, dos instantes que o próprio desenvolvimento humano proporciona. As crianças têm um modo ativo de ser e de habitar o mundo. O tempo das crianças não é o do relógio, mas o da potência dos momentos vivenciados. As crianças conferem a cada momento a sua unicidade, pois não significam o tempo do mesmo modo que os adultos. A temporalidade das crianças é o sentido de sua própria existência” (2015, p. 124).

Podemos, então, concluir que para as crianças o tempo é mais do que a simples passagem, mensurada pelos relógios. O tempo é a experiência de cada momento vivido, é o sentido do que elas próprias são. Na infância, o tempo não é promotor de desenvolvimento, mas

antes, faz parte do próprio desenvolvimento. Na educação de infância, a concepção pedagógica relativa ao tempo, refletida nos parágrafos supracitados, considera as crianças como protagonista da cultura da infância, a sua cultura própria, e sujeitos ativos no seu processo de desenvolvimento (Carvalho, 2015). As rotinas apressadas, ligadas ao sentimento de escassez de tempo, são impedimentos para que tal aconteça. Assim, as rotinas diárias estabelecidas na educação de infância não podem ignorar esta necessidade, porque ao fazê-lo ignoram, por completo, a infância.

O conceito rotina, no contexto da educação de infância, assenta na forma como o dia se encontra organizado. De acordo com Barbosa, a rotina “[...] é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho (...)” (2006, p.35). Poderemos ir ainda mais longe e afirmar, à semelhança de Leite (2011), que a rotina deve ser estruturada não apenas pelos agentes educativos, mas antes, por estes e pelas crianças. O tempo organizado pelas crianças, para as crianças e, fundamentalmente, com as crianças. No decorrer do presente capítulo, várias vezes foi mencionada a necessidade de as rotinas serem flexíveis, numa ótica que respeite as necessidades das crianças e que estabeleça o equilíbrio entre os tempos *Chrónos*, *Aión* e *Kairós*. Por isso, a rotina diária de qualquer sala de educação de infância deve, acima de tudo, respeitar as necessidades das crianças pertencentes ao grupo. Aliás, indo mais a fundo nesta questão, podemos afirmar que a organização temporal deve ser centrada nas características pessoais de cada criança.

Post e Hohmann (2003), referem que a rotina deve ser sinónimo de segurança para os mais novos e garantir que estes possam usufruir de todos as experiências diárias. Também Barbosa (2006) afirma que, a estruturação da rotina, confere às crianças a possibilidade de decifração dos diferentes momentos que se desenrolam ao longo do dia, conferindo-lhes sentimentos de segurança. É certo, que é fundamental que a rotina transmita segurança às crianças. Porém, as três autoras mencionam este sentimento de um modo meritório de reflexão. Para as autoras, a segurança na rotina diária assenta no conhecimento do momento procedente ao que se está a viver em determinado momento. Neste sentido, esse conhecimento permite às crianças anteciparem o próximo momento. Contudo, o sentimento de segurança assim mencionado relaciona-se com uma noção temporal que, possivelmente, nem todas as crianças adquiriram, o conhecimento da sucessão temporal dos acontecimentos diários (Cavicchia, 2004). Como pode, a título de exemplo, a rotina ser segura para um bebé se este compreende ainda tão pouco do tempo?

Partindo da conceção de que todas as crianças se desenvolvem a ritmos distintos, a segurança nas rotinas deve assentar, indiscutivelmente, em sentimentos de segurança, mas que cheguem a todas as crianças nas diferentes fases de desenvolvimento e não, unicamente, às que já são capazes de compreender a lógica da ordem temporal. Toda a rotina deve ser contruída em função das crianças de determinado grupo e ter em consideração o seu processo evolutivo.

Zabalza (1992) apresenta uma perspetiva bastante interessante no que se refere ao sentimento de segurança perante as rotinas diárias e ao seu conhecimento. Segundo o autor, a segurança na rotina manifesta-se na autonomia das crianças. Ao conhecerem os diferentes momentos da rotina, as crianças tornam-se capazes de dedicar o seu tempo ao momento que estão a vivenciar, sem preocupações da ação que virá. São capazes de equilibrar o tempo entre as diferentes etapas da rotina. Por outro lado, o conhecimento do momento sucessor opõe-se ao desconhecimento do mesmo, que poderá provocar sentimentos ou sensações de insegurança na criança. É um facto que a perspetiva deste autor concebe apenas a criança conhecedora da sucessão temporal diária. É fundamental, que os agentes educativos, percebam que nem todas as crianças são capazes de perceber o tempo desta forma, pois a sua experiência pode ainda não lhes permitir. Ainda assim, o paralelismo estabelecido por Zabalza (1992), entre o sentimento de segurança e a autonomia das crianças, com base na previsibilidade, no conhecimento em detrimento do desconhecido, apresenta-se bastante pertinente. As crianças sentem-se seguras com o que conhecem e, ainda que desafiadas com as novas descobertas, sentem-se bastante inseguras com o que representa o desconhecimento total (Edwards, Gandini, & Foreman, 2016). O conhecimento da estrutura da rotina, permite-lhes também, na ótica de Zabalza, “[...] sentirem-se mais donos do seu tempo e mais seguros, pois sabem o que fazer [...]” (1992 p.170), sem a constante necessidade de aprender como se processa a rotina.

Uma outra questão surge com o excesso de rotinização diária. Nos contextos em que o tempo se encontra demasiado fragmentado, torna-se bastante difícil à criança descobrir, de vivenciar o momento presente, de contemplar. É certo, que existe um horário em que o dia decorre, impossível de evitar. Porém, trata-se de conferir às crianças um tempo de qualidade para se desenvolverem. Afirma Warde que “Não há como suavizar os impactos estruturais e os efeitos duradouros de uma educação operada sobre o tempo apenas com base nos ciclos da natureza [...]” (2016, p. 125). A autora refere-se a uma educação que

assenta no tempo mensurável, e que tem impactos estruturais na criança. Atentemos também ao facto de que os acontecimentos da infância acompanham o sujeito ao longo da vida. Refere Cohan (2008) que a infância não é apenas uma fase da vida que representa, de forma mais pragmática, uma etapa evolutiva do ser humano, mas antes, é uma condição própria do ser humano, uma parte que sempre o acompanhará. Desta forma, podemos ir ainda mais longe do que Warde (2016), e afirmar que uma educação baseada no excesso de rotinização e que assenta num tempo que respeita apenas os ciclos naturais, tem impactos estruturais ainda maiores na criança que se poderão refletir em adultos. Por isso, é fundamental que a rotina diária confira tempo à criança, tempo de vivenciar o tempo nos diferentes momentos. Hohmann e Weikart reforçam esta necessidade, ao afirmarem que a rotina

“[...] deve proporcionar à criança tempo para expressar os seus objetivos e intenções; para levar a cabo essas iniciativas através da consideração das suas opções, da interação com as pessoas e materiais e da resolução de problemas que surjam; e para persistir nestes esforços até que esteja satisfeita com os resultados. Uma rotina em contraste com as rotinas organizadas em volta das atividades dos adultos” (1997, p.224).

Esta reflexão conduz-nos a uma outra dimensão das rotinas, talvez a principal, a importância pedagógica das mesmas. A rotina diária assume uma relevância significativa no desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo e social das crianças, independentemente do seu nível de desenvolvimento. Bondioli (2005) assinala a intencionalidade pedagógica presente nas rotinas e confere-lhe a designação de pedagogia latente. Segundo a autora, trata-se do conjunto das práticas, regras, hábitos, acontecimentos, atividades e costumes específicos de um contexto educativo, que influenciam diretamente as crianças, que aprendem e se desenvolvem no, e com, esse mesmo contexto. Gonzalez-Mena (2015) também sugere duas designações curiosas: rotinas de cuidado e rotinas físicas. As primeiras, tal como a designação indica, relaciona-se com todos os momentos de cuidado da criança, onde se enquadram, por exemplo, a alimentação e a higiene. As rotinas físicas, prendem-se com os momentos de exploração, de atividades. De acordo com a autora qualquer rotina diária deve equilibrar os momentos de cuidado e de aprendizagem, sendo que ambas as rotinas, de cuidado e físicas, devem

surgir constantemente interligadas. Não se cuida sem educar e não se educa sem cuidar (educuidar).

Retomando o conceito de educuidar, este deve estar presente na construção da rotina diária de uma sala. Educar cuidando é também saber respeitar o tempo das crianças. O tempo necessário às suas vivências, às suas interações, explorações, ao seu desenvolvimento. Barbosa (2006) lança uma forte crítica à cultura educativa ocidental, expressando que se o tempo, investido livremente pelas crianças, não resultar em nenhuma produção objetiva, é considerado como perdido. Isto porque, segundo o autor, “[...] com frequência, as atividades são vistas, no contexto da Educação Infantil, como um modo de mensurar a aprendizagem das crianças por intermédio de produtos que estas devem produzir como comprovação do aproveitamento do tempo escolar” (idem, p.125). Ignora-se todo o processo de aprendizagem, em função de um resultado que se pode, efetivamente, apresentar. É nesta ânsia desmedida em “mostrar” resultados que se apressa o tempo nas rotinas, o tempo da infância, o tempo das crianças. Tudo isto gera, por conseguinte, uma descontinuidade no processo educativo, uma vez que cada momento é sempre interrompido pelo próximo, independentemente da intensidade com que a criança o esteja a vivenciar. Nesta forma apressada de passar entre os diferentes momentos da rotina, são também ignorados os momentos de transição, também eles essenciais na formação da criança. O equilíbrio nos momentos de transição, bem como as suas potencialidades pedagógicas, são alvo de reflexão no ponto que se segue.

3. *Os momentos de Transição*

O encadeamento lógico dos conhecimentos descritos, fundamentados e analisados ao longo do presente capítulo, adquirem o seu sentido maior neste ponto. A análise inicial acerca do conceito de tempo, conduziu-me à análise do mesmo conceito na perspetiva da criança. Desta forma, foi possível compreender que os aspetos relacionados com este conceito são bastante complexos e carecem de muita maturação para serem adquiridos. Seguiu-se a reflexão que incidiu, sobretudo, nos processos pedagógicos subjacentes à estruturação da rotina diária numa sala de educação de infância. Tudo isto, sem nunca ignorar as implicações nas, e para, as crianças. Esta reflexão teve como intenção primordial a construção do objeto do estudo deste projeto, os momentos de transição entre as rotinas diárias. Desta forma, partiu-se de um tema mais genérico para um específico, algo que Janesick (1994, referida por Ramos, 2017) assinala como *design* holístico da investigação qualitativa – o investigador parte de uma visão primeiramente mais ampla da investigação para entender a realidade do contexto. Numa fase posterior define o seu objeto de estudo, algo mais específico, um problema que pretende refletir e solucionar.

Existem diversos tipos de momentos de transição, ou diversas transições, estabelecidos no sistema educativo. Esta visão chega-nos através das mais recentes Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) – OCEPE. O termo transição surge contemplado neste documento oficial para a infância e adquire uma dimensão considerável, algo que não acontecia nas edições anteriores. A referência a estes momentos num documento oficial desta dimensão, confere-lhes, de facto, a importância educativa que, até então, na maioria dos casos, era ignorada. Pode entender-se no documento em análise que é estabelecida a distinção entre dois tipos de transição diferentes, transições horizontais e transições verticais. A primeira designação, remete-nos para a transição entre os diferentes momentos da rotina diária, enquanto a segunda, para a transição entre os diversos ciclos educativos (creche, jardim de infância e primeiro ciclo). Para as autoras deste documento, nas transições, tanto horizontais como verticais, é fundamental que os agentes educativos ajudem a criança, dando-lhes especial atenção. Assim, as autoras referem que “Este apoio é tanto mais importante porque o modo como a criança vive as primeiras transições pode influenciar a sua atitude perante futuras transições” (idem, p. 97). Embora os dois tipos de transição pudessem constituir-se alvos de investigação e reflexão, algo que seria até bastante pertinente, o presente relatório

centra o seu estudo nos momentos de transição entre as rotinas diárias de uma sala de educação de infância.

Os momentos de transição, neste contexto, compreendem todos os períodos temporais entre as diferentes etapas (momentos) da rotina diária. Todas as mudanças assinaladas, quer de atividade ou de espaço, fazem parte da transição entre os diversos momentos. Retomando ainda as OCEPE, estas sublinham que os momentos de transição “[...] constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos nos comportamentos, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes. Esta conceção sugere que as transições entre os vários momentos devem ser acompanhadas de uma mudança de atitude da criança e, poderíamos acrescentar, dos agentes educativos” (2016, p. 97) Afirma Malenfant, reforçando esta ideia, que os momentos de transição “[...] são simples e breves. Adquirem significado na ligação de dois momentos mais longos. Servem para anunciar uma mudança quer seja de atividade, de local ou de elementos adultos” (2006, p. 8). Desta forma pode-se afirmar que estes momentos são o instante que liga uma ação à outra e, por esta razão, devem ser parte do mesmo processo pedagógico subjacente à estruturação das rotinas. Os agentes educativos devem encontrar estratégias que potenciem estes momentos, tornando-os passagens harmoniosas, e que, fundamentalmente, sejam uma resposta às necessidades das crianças.

No ponto anterior (As Rotinas) referi constantemente a necessidade urgente de incluir todas as crianças nos momentos da rotina diária. Incluí-las no processo de construção dessas mesmas rotinas, para que, desta forma, se sintam mais familiarizadas com as mesmas. É também essencial que todas as crianças, independentemente do seu nível de desenvolvimento, se sintam seguras com a estruturação diária que rege a sua vida. É um direito que lhes assiste. A transição entre os diferentes momentos da rotina, constitui o período ideal para que se conceda à criança o conhecimento acerca do momento que se segue. Desta forma é transmitida a noção de previsibilidade, de maneira concreta, a todas as crianças, algo que se reflete em sentimentos de segurança. Referem Kostelnik *et al* que “Os momentos de transição fornecem às crianças a noção de previsibilidade e um sentimento de segurança nas rotinas. Estes ajudam-nas a desenvolver o autocontrole, a independência e tomada de decisões” (2007, p. 2). Também Gonzalez-Mena (2015) refere que, quando se conversa com as crianças, transmitindo o conhecimento relativo à próxima etapa da rotina, estas se sentem mais confiantes nas suas próprias ações. Segundo a autora,

“Quando as crianças sabem o que vai acontecer, elas podem cooperar mais facilmente do que se as ações dos adultos forem surpreendentes” (idem, p. 252). Com bebês e crianças mais pequenas, cujas noções de temporalidades são ainda muito rudimentares, estes momentos são assegurados, essencialmente pelo diálogo, onde se dá a conhecer a ação que se segue e se pode negociar a pertinência, e até a concretização, da mesma. A conversação é, portanto, uma estratégia pedagógica, capaz de mediar e de harmonizar as transições na rotina. Esta ideia é preconizada pela autora acima citada, que adianta que estes instantes dialógicos ajudam a diminuir a ansiedade na criança e a aumentar a confiança na rotina diária da sala. Por outro lado, conferem mais um direito à criança, o da participação ativa no seu processo educativo, na medida em que tornam possível uma negociação com o agente educativo acerca do momento que se segue. Afirma Carvalho que

“[...] o reconhecimento das crianças como atores sociais implica a promoção da ampliação dos seus direitos sociais de participação na sociedade e nas instituições de Educação Infantil. Isso significa escutar suas vozes e incluir suas formas próprias de pensar e agir nas organizações dos espaços e tempos institucionais e de suas vidas” (2015, p. 125).

Os momentos de transição podem também atuar na intensificação deste processo referido pelo autor, de reconhecimento da criança como sujeito e agente ativo na construção do seu percurso educativo, bem como na estruturação da sua rotina quotidiana.

É um facto assumido que os momentos de transição estão inteiramente ligados às rotinas diárias. A quantidade de transições depende, por isso, da quantidade de momentos que constituem uma rotina. Esta é uma ideia curiosa, que carece de uma reflexão mais profunda. Um dia demasiado fragmentado solicita bastantes momentos de transição. É certo, tal como analisamos anteriormente, que o excesso de rotinização pode ser prejudicial para a criança, uma vez que uma ação é interrompida por outra. Assim, à semelhança das etapas das rotinas, também a frequência das transições deve depender das necessidades das crianças. Defende Roldão (2009), que esta deve ser uma passagem harmoniosa, efetuada apenas quando fizer sentido para a criança. Comtemple-se a perspetiva de que a criança não deve ser interrompida na sua ação, de forma constante ou sempre que os agentes educativos definem que o tempo para determinado momento da

rotina termina. É importante reiterar a necessidade de encontrar um equilíbrio entre os diferentes tempos, pois alguns momentos das instituições educativas são de cariz obrigatório. Por vezes, devido a questões que se prendem com a burocracia institucional, torna-se bastante difícil contorná-los ou vivenciá-los fora do período temporal estabelecido. Ainda assim, é fundamental garantir a continuidade no processo educativo, evitando, sempre que possível, que cada momento não seja interrompido pelo próximo. Importa particularmente escutar as crianças, observar os seus comportamentos e garantir que vivem intensamente as suas experiências presentes (Marques, Oliveira, & Santos, 2018).

Malenfant (2006) faz emergir uma outra questão, pertinente e bastante curiosa, relativa aos momentos de transição. De acordo com a autora, é imperativo garantir qualidade dos momentos de transição, pois só desta forma se assegura também qualidade nos diferentes momentos da rotina. Esta ideia é também preconizada pelos autores das mais recentes OCEPE (2016). Segundo estes, se numa fase inicial do percurso educativo das crianças, as transições não se pautarem por intencionalidades pedagógicas, podem colocar em causa não apenas o próximo momento da rotina, como também os momentos de transição futuros. É reforçada a necessidade de pensar e refletir sobre estratégias facilitadoras da passagem entre os diferentes momentos do dia. A necessidade de garantir momentos de transição de qualidade que permitam, por um lado, que a criança se sinta segura nesta passagem e na rotina e, por outro lado, que garantam a continuidade educativa presente na rotina. Gonzales-Mena (2015), sugere três estratégias que podem garantir uma transição harmoniosa entre os diversos momentos da rotina. Em primeiro lugar, surge o diálogo com todas as potencialidades educativas supracitadas. Em seguida, a autora sugere que os momentos de transição devem ser bastante curtos, conceção também partilhada por Malenfant (2006). Para as autoras, é imperativo que as crianças não fiquem muito tempo entregues a elas próprias, aguardando pelo próximo momento. Deste modo, a transição deve assegurar a continuidade entre dois momentos mais longos e não ser encarada como uma pausa entre eles. Com o intuito de evitar este tempo de espera, Gonzalez-Mena (2015) avança a ideia segundo a qual as transições não devem ser realizadas em simultâneo por todas as crianças do grupo, mas antes, com pequenos grupos de crianças. Por fim, a autora sugere a estratégia das rotinas organizadas, estruturadas apenas com os momentos essenciais às crianças (pouco rotinizadas). A ideia do excesso de rotinização e, por conseguinte, o excesso de momentos de transição, já foi refletida

anteriormente. Porém, na perspectiva da autora a rotina deve conter apenas as transições essenciais para cada criança, respeitando a sua individualidade e o seu ritmo de exploração. Assim, a interpretação da perspectiva de Gonzales-Mena leva-nos ao entendimento de uma sugestão bastante curiosa, a ideia de que cada criança possa ter a sua própria rotina, ainda que existam momentos comum, de grande grupo. Esta rotina é tanto mais estruturada consoante as necessidades pessoais das crianças, logo, poderá conter mais ou menos transições entre os momentos que a constituem. Refere a autora, que não se pode esperar que todas as crianças estejam presentes, atentas ou interessadas na mesma atividade. Ao invés disso, o agente educativo deve propor diferentes experiências que contemplem as necessidades das mesmas. Nesta estratégia é reforçada, uma vez mais, a necessidade de se desenvolverem ações em pequenos grupos de crianças.

É incontestável a importância dos momentos de transição no processo de estruturação pessoal, emocional e social das crianças. Os aspetos refletidos ao longo do presente capítulo justificam esta afirmação e conferem-lhes valor pedagógico. Contudo, no contexto educacional vivido em Portugal, existem (ainda) muito poucas referências aos momentos de transição, sobretudo por parte dos docentes. As autoras das OCEPE (2016) sugerem mesmo que se reflita acerca desta fragilidade e que sejam incluídos nas rotinas diárias momentos que facilitem estas transições, recorrendo a diferentes estratégias. É certo que todas estas conceções podem apenas ser validadas pelos agentes educativos, sendo que só estes têm a liberdade de assumir a importância dos momentos de transição. Mais importante ainda, são os agentes educativos os principais responsáveis pela vivência concreta destes momentos a partir de estratégias pedagógicas que sejam consideradas oportunas e pertinentes para as crianças. Porém, é necessário, antes de mais, encarar as transições como parte essencial nas rotinas diárias. É fundamental garantir a continuidade educativa, através dos momentos de transição, e não a sua fragmentação. Carvalho (2005) refere que as rotinas diárias onde se verifica a ausência dos momentos de transição, capazes de garantir a continuidade educativa entre duas ações, ignoram a intensidade com que as crianças experienciam a ação e, por consecutivo, as necessidades da mesma. Afirma ainda que

“Tal lógica de ensino, decorrente de uma forma de lidar com o tempo que tem como características a produtividade, a pressa, a fragmentação [...] desconsidera as crianças enquanto produtoras de culturas infantis e interlocutoras ativas do processo educativo.

Assim, vivencia-se, no contexto de vida coletiva das instituições, uma espécie de homogeneização do tempo e de cronologização da vida, orientadas pelo desenvolvimento de habilidades que preparem as crianças para o futuro” (idem, p. 124).

Mais do que indicar a importância dos momentos de transição, esta citação reflete a importância de rotinas que permitam experienciar, que permitam viver. Um tempo estruturado (rotina), com base nas necessidades dos mais novos (pedagogia), interligados entre si por momentos fundamentais que permitem a continuidade educativa (momentos de transição). Por outras palavras, reflete a importância do processo pedagógico subjacente à rotina diária, apoiado pelos momentos de transição. É função dos agentes educativos conferirem sentido e valor pedagógico à estruturação diária vivenciada pelas crianças, nos contextos educativos. Por esta razão é fundamental que estes se mantenham atentos e reflexivos face às suas próprias práticas educativas. Desta forma, ocorrerá, sempre que necessário, uma modificação positiva nas mesmas. O capítulo seguinte descreve uma metodologia capaz de efetivar esta tão necessária mudança nas práticas pedagógicas dos agentes educativos, a investigação-ação.

Capítulo II

Metodologia de Investigação

“Nem ação sem investigação, nem investigação sem ação.” (Kurt Lewin, 1945, cit. por Sanches, 2005, p.127)

- Em Análise no Capítulo

O capítulo que se segue objetiva explicitar a metodologia investigativa que se encontra na base do presente estudo. É certo, que existem inúmeras metodologias de investigação. Todavia, para o presente estudo, que foca dois contextos educativos concretos, foi selecionada a metodologia da investigação-ação. Para além do seu cariz reflexivo, esta metodologia alia a forte componente de intervenção prática nos contextos estudados, com o intuito de incitar melhorias nos mesmos, na ótica do progresso educativo.

A investigação-ação assenta na génese da investigação qualitativa que, por sua vez, parte de um paradigma interpretativo. Estes conceitos fundamentais para a investigação serão analisados na perspetiva dos diferentes autores, particularmente Bogdan e Biklen, cujos estudos se debruçaram fortemente sobre a metodologia investigativa em análise. Para estes autores, a investigação é mais do que uma metodologia, é uma atitude. Serão também analisados os diferentes dispositivos de recolha de informação dos contextos, os quais sustentam a investigação-ação, bem como a sua pertinência para o estudo em foco.

A forte componente interventiva (prática) da investigação-ação, aliada ao seu cariz reflexivo, traduz-se na grande potencialidade desta metodologia investigativa, como supracitado. A reflexão e a intervenção são as duas atitudes mais propiciadoras de mudanças efetivas nos contextos estudados, nomeadamente os contextos educativos. A participação direta de todos os intervenientes do estudo intensifica ainda mais esta realidade. Afirma Cardoso

“A investigação-ação, porque envolve os próprios agentes de mudança, é suscetível de ser a investigação mais eficaz, no que toca a aprendizagem e modificações profundas e duradouras de atitudes. Estas alterações vêm de dentro, são vividas e sentidas pelos próprios investigadores-atores, encarados como sujeitos reflexivos, desejosos e capazes de determinar a sua ação no processo de inovação pedagógica” (2014, p. 43).

As conceções aludidas na passagem anterior, bem como as de diferentes autores, serão descritas e refletidas nos parágrafos que se seguem.

1. O Paradigma Interpretativo

As metodologias investigativas escolhidas para a realização de um qualquer estudo assentam em diferentes paradigmas, denominados de paradigmas da investigação. Kuhn definiu paradigma como um conjunto de “[...] realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante certo tempo, proporcionam modelos de problemas e soluções a uma comunidade” (1977, cit por Sarmento, 2011, p.4). Bogdan e Biklen referem também que “[...] um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (1994, p. 52). Nos estudos no âmbito social existem diversos paradigmas, sendo atribuído um maior ênfase ao positivista, interpretativo e crítico. Entre eles existem grandes diferenças, ainda que, em comum, se apresentem como um percurso que encaminha à forma de compreender a investigação e os motivos que conduzem o investigador à mesma (Aires, 2015). Tendo em conta as investigações de cariz qualitativo, estas assentam no paradigma interpretativo, visto que este, de acordo com Walsh *et al*,

“[...] é um termo mais inclusivo que evita, por um lado, as conotações não - quantitativas que o termo “qualitativo” adquiriu ao longo dos anos e que visa, por outro, o interesse comum presente nas abordagens ao significado humano da vida social e sua elucidação e explanação pelo investigador” (2010, p. 1038).

Os paradigmas interpretativos, de acordo com Santos (1989) possuem fundamentos ontológicos e epistemológicos, ou seja, baseiam-se em conceções do investigador acerca do contexto em estudo (ontologia), tendo em conta as relações que o próprio estabelece com o meio e a forma como interpreta as diferentes interações que lá ocorrem (epistemologia). Este processo conduz-nos à natureza do conhecimento e a uma perspetiva de como este é adquirido. Guba considera o paradigma interpretativo como “[...] um conjunto de crenças que orientam a ação” (1990, cit por Aires, 2015, p.18). Ainda de acordo com o mesmo autor, este paradigma exige ao investigador criar um conjunto de questões que o auxilie na interpretação dos problemas que surgem no contexto em investigação (*ibidem*). Assim, referindo uma vez mais Sarmento (2011), no paradigma interpretativo, a investigação e as estratégias desta deverão reger-se preferencialmente por metodologias qualitativas e participativas, como a investigação-ação. Importa reforçar também a ideia de que o paradigma interpretativo é de natureza

subjetiva. É o mesmo autor que alude “[...] que a complexidade dos fenómenos sociais invalida a possibilidade da formulação de leis gerais, bem como de normas para a ação de aplicação genérica, pelo que o paradigma interpretativo rejeita a universalidade da lei científica e pressupõe uma ciência não-normativa” (idem, p. 7).

Por se tratar de um projeto regido pelos fundamentos da investigação-ação, que parte da génese da investigação qualitativa, o presente projeto foi realizado, portanto, seguindo o paradigma interpretativo. A investigação em educação assenta fortemente, como foi referido anteriormente, no interesse e na importância das abordagens ao sentido humano da vida social nos diferentes contextos. Assim, as metodologias de investigação quantitativas, que enquadram paradigmas positivistas, que objetivam controlar as variáveis, verificar hipóteses, e quantificar, não são suscetíveis de dar resposta às especificidades da investigação em educação, até porque, mencionando novamente Walsh *et al* “[...] muitas perguntas importantes ficam por responder, ou, pior ainda, por fazer” (2010, p. 1039). E, de facto, a investigação-ação visiona, sobretudo, a mudança, a otimização dos contextos, algo antagónico às “perguntas por responder ou por fazer”.

2. Investigação qualitativa

Falar em investigação qualitativa é sinónimo de mencionar uma metodologia de investigação que atribui importância à observação, à descrição, à análise das concepções pessoais de cada indivíduo, quer seja investigador ou investigado. Bogdan e Biklen definem mesmo a investigação qualitativa como “[...] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (1994, p. 11). Deste modo, esta metodologia conduz o investigador ao conhecimento da realidade onde está inserido. No panorama educativo, muitas das alterações que se têm vindo a verificar, ao longo dos anos, resultam da influência dos métodos qualitativos no estudo das diferentes questões nesta área (Coutinho, et al., 2009).

Segundo a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa possui, na sua génese, cinco características fundamentais. A primeira refere-se à forma como as informações devem ser recolhidas. Nesta metodologia atribui-se primazia ao contacto direto com o ambiente (a fonte) e, por isso, o investigador, denominado de investigador qualitativo, assume o papel principal, pois é responsável por todas as etapas da investigação, desde a observação, a recolha de informação e a análise dos mesmos. Existem diversos procedimentos para recolher informações relativamente ao contexto onde o investigador está inserido. O investigador qualitativo deve ainda tentar entender as circunstâncias históricas, culturais e sociais de que o contexto faz parte. Assim, a sua análise será a mais completa e pormenorizada possível.

A investigação qualitativa é descritiva, outras das características, pois as informações recolhidas assumem o formato de registo narrativo, de imagens ou áudio. De qualquer forma, e embora transpareça na afirmação anterior, é pertinente salientar que os investigadores qualitativos não recorrem a registos quantitativos. Os dados e a forma como são recolhidos são essenciais em todo o processo da investigação. No panorama educativo, a recolha de informação assume-se fulcral para a melhoria das práticas educativas, algo que Malaguzzi (1996, referido por Fochi, 2015) considerou imprescindível. Este pedagogo incentivou os docentes a utilizarem um caderno de bolso, onde pudessem registar aspetos relativos ao contexto, às suas práticas, às suas intervenções em diversas situações, a fim de refletirem e modificarem o que estivesse imperfeito, aperfeiçoando, deste modo, o contexto educativo. Procedendo desta forma, os professores/educadores tornam-se investigadores qualitativos. As informações recolhidas

devem ser analisados de forma indutiva, i.e., estes não devem servir para testar hipóteses previamente formuladas, mas antes devem estar na base da investigação, o que constitui a terceira característica fundamental deste tipo de investigação. Afirmam Bogdan e Biklen que “Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar do tempo com os sujeitos” (1994, p. 50). Partindo desta afirmação, é possível concluir que uma investigação qualitativa se inicia num contexto prático e, após a recolha de toda a informação necessária, será teoricamente fundamentada.

No que se refere à quarta característica, os investigadores qualitativos centram a sua pesquisa nos processos e não propriamente nos resultados. As relações e interações humanas são o resultado de um conjunto de expectativas definidas *à priori*, ou seja, o agrado ou desagrado é exprimido, mesmo que inconscientemente, através de atitudes. Por exemplo, se um/a professor/a estabelecer expectativas elevadas relativamente a um aluno, o seu comportamento com essa criança traduzirá precisamente esta realidade. Por sua vez, a criança obterá bons resultados. O investigador qualitativo procura analisar e refletir acerca de todo o processo subjacente ao resultado final (neste caso específico, de que forma as atitudes diárias de um docente podem afetar os resultados escolares de uma criança?). Este aspeto conduz-nos à última característica da investigação qualitativa, a importância do significado, a forma como os sujeitos encaram as suas atitudes e experiências vividas. Bogdan e Biklen (1994), afirmam que os investigadores qualitativos devem estabelecer estratégias e procedimentos que lhes permitam ter em consideração o ponto de vista dos investigados, também eles elementos essenciais para o processo investigativo.

A investigação qualitativa é, em suma, um processo que, como é possível inferir nos parágrafos acima, se desenvolve tendo em conta factos as informações reais (os contextos e os seus intervenientes). Os investigadores qualitativos formulam as suas questões de acordo com as situações observadas *in loco*. Assim, é possível refletir sobre as mesmas e desenvolver um conjunto de estratégias com o intuito de as modificar positivamente ou potencializar. Deste modo, associada à intervenção do investigador, a investigação qualitativa adquire um sentido prático: o de incitar mudança – investigação-ação.

3. A Investigação-Ação

A investigação, no sentido mais amplo, tende a ser categorizada em dois tipos: a fundamental, cujo o intuito é aumentar o conhecimento geral sobre determinado tema, e a aplicada que tem como objetivo “[...] produzir resultados que possam ser diretamente utilizados na tomada de decisões práticas, ou na melhoria de programas e na sua implementação”, tal como refere Schein, (1987, cit. por Sanches, 2005, p. 127). Neste sentido a investigação-ação é, numa visão bastante ampla, uma metodologia que pretende, de forma qualitativa, associar ambas, a fundamental no sentido de compreender a situação (investigação) e a aplicada com o intuito de a modificar ou otimizar (ação).

Falar de investigação-ação é referir uma metodologia de investigação, no campo das ciências sociais, que considera o processo investigativo cíclico ou em espiral, i.e., que vai alternando a ação com a reflexão crítica. Durante o processo, os ciclos posteriores são aperfeiçoados, tendo em conta o conhecimento adquirido nos ciclos anteriores (Fernandes, 2006). Assim, tendo em conta a descrição de Kurt Lewin (1945, referido por Cardoso, 2014), a investigação-ação é um processo cíclico que comporta três fases, a planificação, a ação e a avaliação. O aperfeiçoamento dos ciclos tem, por isso, como base as reflexões e interpretações realizadas sobre as informações recolhidas, de forma continuada, no decorrer dos mesmos (ciclos), que se podem repetir quantas vezes for necessário. Assim, é possível afirmar que esta metodologia é interativa e focada num problema identificado num contexto social prático. Segundo Kemmis e McTaggart (1988, referido por Fernandes, 2006), a investigação-ação constitui uma forma de questionamento reflexivo realizado por todos os intervenientes (investigador e investigados) com vista a compreender e a melhorar determinadas situações. Ainda de acordo com os mesmos autores, “[...] trata-se de investigação-ação quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-ação é desenvolvida através da ação (analisada criticamente) dos membros do grupo” (idem, p. 3). Por outras palavras, esta metodologia tem como principal finalidade a reflexão sobre e a partir da ação, com o intuito de a modificar ou melhorar, considerando o ponto de vista dos elementos que interagem no contexto e que intervêm na investigação.

A investigação-ação é a metodologia investigativa preferencial nas práticas educativas, visto que, através da intervenção assertiva e direcionada, promove o aperfeiçoamento dos contextos (Cardoso, 2014). Quando posta em prática pelos docentes, contribui para que

se tornem reflexivos e investigadores das suas práticas. Teresa Ambrósio (2001) destacou a necessidade de os educadores/professores assumirem esta atitude reflexiva, de investigação constante e aprimoramento das suas práticas pedagógicas. A autora afirmou que “Criar experiências de investigação, de reflexão crítica sobre as práticas é também promover processos auto-formativos [...] é uma forma de valorizar a profissão, o *métier*, o trabalho dos educadores apelando para uma exigência de comprometimento cognitivo e afetivo no seu próprio dia a dia” (idem, p. 41). Na verdade, mais do que conhecimentos teóricos, a investigação-ação produz conhecimentos baseados em vivências concretas, na experiência, na reflexão crítica, no contacto direto com os contextos. Desta forma pode-se efetivamente construir um saber capaz de melhorar as diferentes situações observadas e carentes de mudança. Cohen e Manion referem mesmo que “[...] a investigação-ação é uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e a verificação próxima dos efeitos de tal intervenção.” (180, cit. por Cardoso, 2014, p.33). A descrição feita pelos autores ilustra os fundamentos desta metodologia investigativa.

A formulação de uma questão de investigação é o ponto de partida para o desenvolvimento da mesma (investigação). Segundo Alves e Azevedo (2010) estas questões de investigação são fundamentais para focar nos problemas dos contextos e, simultaneamente, permitir antever um conjunto de decisões relativas ao percurso da investigação. Também Máximo-Esteves argumenta que “A formulação adequada de questões de investigação deixa antever não só o conteúdo que se vai investigar, mas também o “estilo” da investigação em causa” (2008, p. 80). Hubbard, Power (1993) e Fischer (2001) (referidos por Máximo-Esteves, 2008) definem três características essenciais nas questões de investigação:

- 1) Dirigidas para a ação (Fischer);
- 2) Abertas, de forma a permitir a emergência de todas as possibilidades (Fischer);
- 3) Orientadas para uma resposta de natureza descritiva e interpretativa (Hubbard e Power).

Assim, é imperativo que as questões de investigação permitam orientar o investigador, no sentido de potencializar os contextos sobre os quais a investigação incide.

É certo que num contexto educativo prático nos deparamos com inúmeras situações que carecem de reflexão. Porém, por si só, a reflexão adquire uma conotação bastante teórica,

ainda que fundamental. Após a observação e recolha de informações relativas ao contexto, é imperativo que o processo reflexivo inquiete o docente, que o conduza a investigar permanentemente e a modificar, no sentido de aperfeiçoar, determinadas situações. Este é, reitero, o papel primordial da metodologia da investigação-ação no panorama educativo, o de incitar a mudança, tendo sempre por base a investigação qualitativa. Algo que, na década de quarenta, Kurt Lewin desenvolveu e deu a conhecer. Esta metodologia foi depois retomada e ampliada, anos mais tarde, pelos estudos de Stenhouse (1970), Elliott (1973) e Alial (1978) (referidos por Fernandes, 2006). Atualmente, a investigação-ação é das metodologias investigativas mais utilizadas no sistema educativo, pois constitui, de acordo com Arends “[...] um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula” (187, cit. por Fernandes, 2006, p.2).

4. Procedimentos de Recolha e Análise de Informação

Como tem vindo a ser referido nas páginas anteriores, a investigação-ação é uma metodologia dinâmica de planeamento e de intervenção. Porém, para que esta seja uma realidade efetiva é imperativo que ocorra, como defende Matos “[...] a análise e concetualização do problema identificado [...]” (2004, cit. por Fernandes, 2006, p. 7) para que, numa fase posterior, se planeie e implemente o plano de intervenção. A forma como se analisa o problema em foco depende de como se recolhe e se efetua o tratamento das informações relativas ao mesmo. As informações, neste sentido qualitativas, “[...] são simultaneamente as provas e as pistas [...] que raramente se encontram isolados na pesquisa”, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 149). Ainda tendo em conta os mesmos autores as informações são referentes a todo o material recolhido pelos investigadores do contexto em estudo.

As informações recolhidas são, e vão sendo ao longo de todo o processo, proporcionados pela própria investigação. Na profissão de docente esta recolha assume um cariz essencial, uma vez que a investigação realizada incide sobre as próprias práticas pedagógicas. Coutinho *et al* afirmam que

“No caso do professor/investigador, este tem que ir recolhendo informação sobre a sua própria ação ou intervenção, no sentido de ver com mais diatânciamento os feitos da sua prática letiva, tendo, para isso, que refinar de um modo sistemático e intencional o seu olhar [...]” (2009, p. 373).

Desta forma, o processo de recolha de informação do contexto em investigação é, no sentido metafórico, o motor que incita o arranque para uma nova fase da espiral da investigação-ação. É necessário, posteriormente, refletir acerca das informações e, por fim, alterá-las. Esta modificação dará origem, consequentemente, a novas informações carentes de recolha e análise. É, neste sentido, que surgem as diversas estratégias que impulsionam a recolha de todas as informações resultantes da investigação.

Existem, na investigação-ação, diversos dispositivos de recolha e análise de informação, de entre os quais, devido à posição proeminente que assumiram no presente projeto, destaco a observação (participante ou não), as notas de campo e os registos audiovisuais e, por fim, a análise documental. A estes, juntam-se, nesta metodologia de investigação,

as entrevistas, que podem adquirir diferentes géneros dependendo da sua finalidade. As entrevistas informais que objetivam a criação de um momento de diálogo, sendo que o investigador tem uma finalidade com o mesmo. Máximo-Esteves afirma que “As entrevistas informais aproximam-se da conversação do quotidiano, distinguindo-se desta pela sua finalidade” (2008 p. 93) Existem também as entrevistas formais que, sendo mais estruturadas, abarcam diferentes tipos, a entrevista em profundidade, a entrevista de história de vida, a entrevista semi-estruturada e, finalmente, a entrevista focalizada em grupo. Ainda de acordo com a autora referida anteriormente, o teor da entrevista formal pode adotar um grau estrutural baixo, médio ou elevado, variando com o propósito da mesma. Assim, se justificam os diferentes tipos da entrevista formal (Máximo-Esteves, 2008). Embora a pertinência das entrevistas sejam, por mim, reconhecida e assumida, não recorri às mesmas no processo de recolha de informação. Ainda que, por diversos momentos, tivesse questionado as educadoras cooperates relativamente à forma como assumiam e procediam nos momentos de transição, não considero suficiente para os assumir como uma entrevista. É certo, que à primeira vista se podem aproximar do género da entrevista informal, porém, a minha intencionalidade prendia-se, de forma exclusiva, com a necessidade de proceder a uma reflexão cooperada e não a de obter alguma informação que completasse as informações recolhidas. Assim, e como supracitado, o processo de recolha baseou-se na observação, nas notas de campo e nos registos audiovisuais e, por último, na análise documental. Estas estratégias serão esmiuçadas, quanto à sua importância e pertinência, nas páginas que se seguem.

4.1. Observação Participante e Não Participante

A observação é o ponto de partida para qualquer atitude de conhecimento. Observar funciona também como a fase inicial capaz de despoletar qualquer projeto de investigação. Efetivamente, a observação permite-nos conhecer os contextos educativos em investigação. De acordo com Máximo-Esteves (2008), observar é conhecer, de forma direta, os fenómenos que ocorrem num determinado contexto. Por esta razão, podemos afirmar que é através da observação que, mais do que conhecer, somos capazes de compreender os contextos, as pessoas que deles fazem parte e as suas interações. Embora se trate por certo de uma faculdade natural ao ser humano observar é um ato que requer rigor, que carece de treino e de prática. Observar é mais do que ver, é experienciar, é

decifrar, é participar, é viver através do olhar. Nos projetos de investigação-ação é também a base para as diferentes formas de registo e para a reflexão, pois, como defende Cardoso “A reflexão reconstrói a ação, tal como foi registada primeiro através da observação” (2014, p. 32). A observação assume, portanto, uma importância extrema, visto que o desenvolvimento da investigação depende da forma como observamos as informações dos contextos. E tudo isto depende diretamente da forma como encaramos a própria observação.

Observar, enquanto estratégia de recolha de informação, apresentou-se fulcral no que diz respeito ao presente projeto de investigação-ação, sobretudo para que se tornasse possível conhecer e compreender os contextos educativos sobre os quais incide a investigação em causa. Primeiramente, através da observação do comportamento das crianças foi-me possível conhecê-las e interagir com elas. Observar, permitiu-me também conhecer os membros das equipas pedagógicas e, posteriormente, questioná-los acerca das suas práticas e determinadas atitudes. A observação conduziu-me ao conhecimento holístico destes contextos educativos e ao entendimento da função despenhada por cada membro destas comunidades, nestes sistemas vivos. Foi também a observação que me direcionou para a perceção da carência de intencionalidades educativas no decorrer dos momentos de transição entre as rotinas. De facto, a observação atenta é essencial nas práticas educativas dos docentes e, como futura educadora, tento aperfeiçoá-la constantemente. Estrela refere que impera a necessidade de encontrar “[...] estratégias de observação que permitam tornar o professor mais consciente das situações de ensino, tornando-o simultaneamente mais consciente de si próprio em situação” (1987, p. 130). Encaremos, neste contexto, o professor como aquele que educa de forma holística (Educador). O mesmo autor refere também que, através da observação, os docentes serão capazes de recolher informações do contexto onde se inserem de forma objetiva, de organizá-la e de interpretá-la. Jablon *et al* (2009) vão ainda mais longe e afirmam que observar deve ser mais uma tarefa diária a acrescentar ao horário dos profissionais de educação. Estas duas perspetivas coligam-se ao assumirem os docentes como investigadores constantes das suas próprias práticas pedagógicas, baseadas também no poder da observação participante.

Em ambos os contextos onde o meu estágio se desenvolveu, existiram momentos onde senti necessidade de observar de uma forma mais presente, ou participante, e momentos em que senti que seria pertinente manter-me mais distante, ainda que mantivesse um olhar

participante. De facto, os meus valores pessoais e pedagógicos assentam na crença de um observador em permanente participação. De entre os diferentes teóricos que abordam esta questão, Patton (2002) apresenta-se como a referência maior nesta questão. Primeiramente, o autor afirma que a observação deve ser, antes de tudo, direta, atenta e pautada de intencionalidades. O mesmo teórico ressalta também que o investigador se assume constantemente participante, sendo que o grau de participação vai sofrendo mutações de acordo com a evolução do estudo. O autor afirma ainda que “Não é uma simples questão de decisão o quanto o observador será participante. A extensão da participação pode mudar ao longo do tempo” (idem, p. 265). Desde modo, a observação pressupõe sempre uma participação, mais ou menos ativa, na ação que está a decorrer. Gold (1958) argumentou acerca dos diferentes papéis que o observador pode desempenhar. Através de uma situação figurada, o autor ilustrou os possíveis tipos de observador. Por um lado, existe a posição do observador completo, aquele que apenas olha para a cena, que está situado num dos extremos da ação. Por seu turno, surge o observador que tem um envolvimento completo com as instituições educativas, aquele que participa em todos os momentos da ação, ocupa o extremo oposto. No meio da ação encontram-se, então, os investigadores de campo, cujas observações balançam entre os dois extremos, de acordo com a evolução da investigação. Entre eles subsiste unicamente uma diferença, capaz de tornar este último distinto dos restantes, o equilíbrio de participação durante a observação, visto que este consegue balançar a extensão¹ da sua participação.

No decorrer dois parágrafos anteriores, tendo em conta a argumentação e o suporte teórico, quis demarcar a posição que assumo face à observação. Acredito e defendo uma observação constantemente participante, cuja intervenção (participação) na ação se vai amplificando ou reduzindo de acordo com a intencionalidade. Nos primeiros dias de observação participante adotei uma atitude menos ativa, visto que senti necessidade de, antes de mais, ser (também) observada e aceite por todos os elementos dos contextos, algo que considero fulcral para que a investigação ocorra de forma cordial. Nesta fase primária existe um certo sentimento de deslocamento que é necessário colmatar. É a

¹ Assumamos, neste contexto, extensão como o nível de participação do investigador na ação. Para Gold (1958) observar de forma atenta supões sempre uma participação na ação. Porém, o investigador pode apenas observá-la, praticá-la ou realizar ambas simultaneamente. Assim, a extensão da sua participação vai aumentando ou diminuindo.

antropóloga Rosalie Wax que defende, a propósito dos sentimentos que advêm da observação participante numa fase inicial

“Uma pessoa que não consegue suportar sentir-se atrapalhada ou deslocada, que se sente esmagada sempre que comete um erro – embaraçoso ou não – [...] não apenas por um dia ou uma semana, mas durante meses sem conta, deverá pensar duas vezes antes de decidir ser observador participante” (1971, cit. por Bogdan e Biklen, 1994, p. 122).

Por outro lado, também foi importante para mim que os envolvidos não se sentissem desconfortáveis com a minha presença, ou pelo menos, que este desconforto fosse dando lugar à familiarização com a minha presença. No decorrer do projeto de investigação-ação propriamente dito, e superado o necessário reconhecimento inicial, sempre que intervim com estratégias relativas aos momentos de transição, o grau de participação na ação foi-se modificando. Em alguns momentos pretendi apenas observar as reações das crianças e dos elementos das equipas pedagógicas às minhas propostas. Noutros houve em que adotei uma atitude mais participativa ao longo da observação, pois senti necessidade de acompanhar os elementos na realização das estratégias propostas ou de compreender determinados comportamentos resultantes da estratégia, com intervenções interrogativas. Por vezes, o grau de participação na mesma estratégia foi-se alterando ao longo da observação, ou seja, observei de uma forma mais distante – menos participante – em certos momentos e noutros, de uma forma mais próxima – mais participante. Conforme a minha intencionalidade também a minha participação de observadora na ação assumiu uma maior ou menor extensão.

A observação participante, independentemente da extensão da participação do investigador, é o primeiro passo para a construção do conhecimento mútuo, para o estabelecimento de relações de confiança que são a base para o sucesso de qualquer plano de intervenção. Os projetos de investigação-ação assentam fortemente nestas premissas, no conhecimento e na confiança, com o objetivo primeiro de efetivar mudanças positivas. A observação, assumidamente participante, é então o ponto de partida para qualquer projeto que assente na génese da investigação qualitativa. Qualquer estratégia de intervenção do investigador, bem como o desenrolar da mesma, independentemente no ciclo da espiral da investigação, assenta na observação. Cardoso afirma que “A

observação tem, por sua vez, a função de documentar os efeitos da ação criticamente informada; ela proporciona a base imediata para a reflexão e acontece no decurso do próprio ciclo” (2014, p. 32). Por outras palavras, a observação deve considerar o antes, o durante e o depois da intervenção do investigador. Todavia, é essencial adotar um olhar capaz de separar o importante do trivial, capacidade que Patton (2002) descreveu como a de disciplinar o olhar para a investigação. De facto, esta disciplina terá, quando adquirida, um reflexo direto nos restantes registos de informação recolhidos nos contextos em investigação.

4.2. Notas de Campo e Diário

No decorrer da observação participante é primordial que os investigadores decidam como irão proceder ao registo, neste caso específico escrito, do que observam. Na investigação qualitativa as notas de campo e os diários são dois instrumentos de registo utilizados com frequência. Se, por um lado, as notas de campo são o registo detalhado e factual do que se observou, os diários são coletâneas desses registos, datados que referenciam os intervenientes e os locais da ação observada. O diário mostra o lado mais pessoal da investigação, uma vez que descreve as emoções, os sentimentos e as reações do próprio investigador (Máximo-Esteves, 2008). Deste modo, podemos afirmar que as anotações registadas no diário complementam as notas de campo com a perspetiva emocional do investigador.

No panorama educativo, de acordo com Máximo-Esteves, “As notas de campo e os diários são os instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação” (2008, p. 88). Tendo em conta a importância que ambos assumem no processo investigativo e a forma como se complementam, optei por utilizá-los no registo das minhas observações. As anotações que considere importantes relativas à investigação encontram-se compiladas sob a forma de um diário, registadas num caderno que sempre me acompanhou nos contextos, seguidas de pensamentos acerca da minha observação, sentimentos, dificuldades, incertezas e reações. Na minha ótica pessoal, ambos os instrumentos de registo são relevantes e difíceis de dissociar. Ainda que assumindo um cariz mais pessoal, o diário pode, de facto, completar as notas de campo e a reflexão sobre as mesmas, pois alia os sentimentos e reações do próprio investigador.

No trabalho em campo é imperativo que os investigadores retirem notas relativamente ao que observavam, ao que vivem e também às suas intervenções e à forma como estas são aceites e encaradas pelos sujeitos em estudo. À posteriori, estes registos devem ser concluídos com reflexões do investigador, com ideias e estratégias que considere necessárias para que a sua intervenção resulte num conjunto de mudanças eficazes no contexto em estudo. A este processo, registado por escrito, atribui-se a designação de notas de campo, algo que Bogdan e Biklen definem como “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (1994, p. 150). É também importante que estes registos descrevam ao pormenor a ação observada, que sejam ricos em detalhes e, sobretudo, que sejam focalizados no contexto, nas pessoas e nas suas ações e interações. Na perspetiva dos autores mencionados anteriormente, nos estudos de observação participante todos os dados reunidos se consideram notas de campo, uma vez que esta terminologia “[...] refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais” (ibidem). Porém, na maioria das vezes, este termo assume o sentido mais restrito, referindo-se apenas aos registos escritos e factuais do investigador, algo que ocorre também no presente relatório.

As notas de campo têm como objetivo central registar fragmentos de vida observados nos contextos, procurando estabelecer ligações entre os diferentes intervenientes em interação. Spradley (1980) salienta este objetivo, reforçando também a importância de se respeitar a linguagem destes elementos. As observações podem ser anotadas em dois momentos distintos, durante a ocorrência ou após a mesma, adquirindo denominações distintas – anotações condensadas ou anotações extensas. (Amado, 2014). No momento em que ocorrem, as anotações condensadas são redigidas pelo investigador, enquanto os intervenientes do contexto executam a ação observada. Estas poderão mais tarde, dado a sua ocorrência fugaz, ser completadas e comentadas (refletidas). Por outro lado, as anotações extensas, materializadas após a observação da ocorrência, apenas adquirem o registo escrito. Estas são mais detalhadas e reflexivas. Ainda assim, é importante que se efetuem logo após a ação, enquanto ainda se detém memória dos pormenores. Para estas anotações também servem de auxílio pequenas expressões registadas ao longo da observação, ainda que não se assumam como descrições (Amado, 2014).

As notas de campo são verdadeiramente elementares no processo de observação participante. Podem ser também um complemento fundamental para outros métodos de registo de observação, nomeadamente os diários, como supracitado. No decorrer das várias fases do meu estágio e, por conseguinte, do meu projeto de investigação-ação, os aspetos que observei, de forma participante, foram alvo de registo escrito. Decidi conferir-lhes, como já mencionei, o formato de diário, pois para além de estarem datados e de fazerem referências a locais e pessoas envolvidas, descrevem sentimentos e reações detalhadas relativas ao que vivi. É importante salientar que apesar das notas de campo poderem conter registos de sentimentos e impressões do investigador, confere-se primazia à descrição factual e à posterior reflexão. O diário difere das notas de campo pelo seu lado mais particular, emocional e não tanto factual, tal como defende Spradley “[...] o diário representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reações a tudo o que rodeia o professor-investigador” (1980, p. 89). Assim, no caderno que serviu de diário de estágio, os momentos que considerei pertinente registar, surgem descritos e analisados, de acordo com a minha perspetiva lógica e simultaneamente emocional da situação. Acredito, pois, que o diário é um recurso metodológico de elevado potencial devido à natureza do seu conteúdo que alia a descrição (notas de campo), a interpretação, a reflexão e a reinterpretção do observado. McNiff e Whitehead (2003, referidos por Esteves, 2008) referem a importância do diário, que se apresenta como uma ferramenta que acompanha um educador-investigador, como uma fonte de informações muito fecunda para a análise de uma determinada situação em curso e, sobretudo, para a análise do desenvolvimento do pensamento do investigador acerca da mesma. Efetivamente, é esta análise do pensamento do investigador relativamente ao decurso da ação que assume uma importância extrema na reflexão. Refletir sobre o que se pensou em determinado momento transcende o campo do factual, mas constitui o ponto central de toda a reflexão e de toda a ação transformadora da investigação-ação. Refletir sobre a forma como se pensou é sinónimo de refletir acerca do comportamento adotado durante a intervenção do investigador. Deste modo, é possível identificar aspetos suscetíveis de mudança – nos intervenientes e no investigador – a fim de transitar para o próximo ciclo da investigação.

No meu projeto, a opção pelo diário como complemento às notas de campo deveu-se, portanto, aos motivos mencionados e descritos ao longo deste ponto. Desta forma, foi-me possível registar factualmente ações que, de forma participativa, observei, refletir acerca

das mesmas no momento imediatamente após a sua ocorrência e, numa fase posterior e já com algum distanciamento temporal, refletir novamente sobre a situação, bem como na forma como refleti acerca dela (pensar sobre o meu pensamento inicial). Matos menciona que a metodologia dinâmica da investigação-ação deve basear-se numa “[...] espiral de planeamento e ação e busca de factos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção” (2017, cit. por Fernandes 2006, p. 7). E de facto, a ideia deste autor assenta numa investigação que busca factos sobre as decisões tomadas pelo investigador, as suas intervenções e na avaliação da eficácia das mesmas, numa perspetiva de continuidade para o próximo ciclo. Porém, existem três conceitos que importa ter em conta: eficácia, eficiência e efetividade. O primeiro (eficácia) refere-se ao produto final da investigação, o segundo (eficiência) refere-se ao processo e o último (efetividade) refere-se a ambos os aspetos anteriores. Se a investigação-ação se interessa mais pelo processo do que pelo produto, não podemos afirmar, sem entrar em contradição, que a avaliação deve incidir sobre a eficácia. Pode dizer-se, então, que a investigação-ação incide na avaliação do processo, porque é sobre o processo que se pode intervir, modificando-o até que se torne adequado e satisfatório. Claro que a médio/longo prazo, ao fazer-se o balanço global, também conta a avaliação da eficácia a qual, cruzada com as sucessivas avaliações da eficiência, produz uma avaliação da efetividade. Todos estes momentos da investigação não seriam possíveis de analisar nem refletir ou avaliar sem a recolha de dados do contexto, através das diversas formas de registo, sejam notas de campo, diários ou os registos audiovisuais. Estes últimos serão descritos no ponto que se segue. Os registos audiovisuais adquirem uma grande significância para as notas de campo ou para os diários, visto que capturam, de forma real, o momento, quer seja em suporte áudio ou visual (fotografias, vídeos e gravação de voz), complementando as descrições do investigador.

4.3. Registos Audiovisuais

Com o desenvolvimento tecnológico vivido na sociedade contemporânea torna-se cada vez mais frequente a recolha de informação dos contextos em estudo recorrendo aos meios audiovisuais. As fotografias, vídeos ou registos áudio são técnicas de excelência, na medida em que capturam e armazenam as informações observadas, tornando possível

a sua utilização sempre que o investigador necessitar, garantindo ainda a autenticidade da ação.

No presente projeto em estudo, inúmeras foram as vezes que recorri aos meios audiovisuais como forma de registar os acontecimentos. Tirei fotografia e filmei diferentes episódios. Alguns destes episódios registados foram intervenções relativas ao meu projeto de investigações, outros referentes a diferentes situações que decorreram do período de estágio. Por vezes, esta técnica de registo servia para ilustrar as notas de campo ou, se a minha participação na observação era mais extensa, como base para a descrição e reflexão das mesmas. Assumiu-se, por isso, uma técnica bastante prática e eficaz no decorrer na investigação.

As técnicas de registo, baseadas na observação direta, como é o caso dos meios audiovisuais, são bastante importantes na metodologia da investigação-ação, pois, segundo Coutinho *et al*, “[...] estão centradas na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo” (2009, p. 373). Também Burnaford *et al* (2001) reforçam a importância das mesmas para os estudos qualitativos, mencionando que os registos, elaborados com o recurso aos meios audiovisuais, são particularmente úteis para o registo e reflexão sobre as interações entre as crianças. Porém, por vezes o ato de captura ou gravação da realidade pode tornar-se incómoda, visto tratar-se de uma forma de registo obstrutiva, o que significa, de acordo com Jorgensen (1989, referido por Burnaford *et al*, 2001), que interfere no decurso normativo dos acontecimentos diários. Ainda assim, o mesmo autor reconhece que o uso frequente dos meios audiovisuais na sala minimiza este inconveniente.

4.4. Análise Documental

No decorrer da investigação descrita no presente relatório senti necessidade de analisar diversos documentos oficiais das duas instituições onde o meu estágio decorreu. Foram eles o Regulamento Interno, o Projeto Educativo e o Projeto Pedagógico. Com exceção do Projeto Pedagógica do contexto A (creche), os restantes foram-me facultados pelos membros das equipas educativas dos contextos. A educadora cooperante do contexto de creche não apresentou nenhuma justificação para ausência do projeto da sua sala, antes pelo contrário, afirmou, vezes sem conta, que mais tarde me facultaria o mesmo. Todavia,

até ao momento da redação deste relatório, e depois de várias tentativas, nunca tive acesso ao mesmo.

A análise dos documentos supracitados, permitiram-me proceder à caracterização das instituições, entender o seu funcionamento e as linhas de orientação pedagógica dos elementos das equipas, algo que será abordado no capítulo seguinte. A análise dos documentos oficiais das instituições permitiu-me ainda perceber a importância conferida aos momentos de transição. Posso afirmar que nenhum dos documentos fazia, sequer, referência a estes momentos fundamentais.

No que à análise documental se refere, Patton (2002) afirma que uma das características de um bom trabalho é a análise detalhada dos documentos essenciais para a pesquisa. A inter-relação entre a metodologia de investigação e as partes essenciais de elaboração da mesma (investigação), nomeadamente a pesquisa documental, contribui, segundo o autor, significativamente para a produção de um estudo o mais preciso possível.

A análise dos documentos provenientes das diferentes instituições educativas revelou-se dotada de uma inquestionável pertinência, pois, tal como referi anteriormente, clarificou-me particularmente a importância conferida aos momentos de transição nos contextos educativos de estágio. Para Bardin (1977), a análise documental baseia-se, sobretudo, na interpretação do conteúdo dos documentos, uma vez que tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser analisado quanto ao seu conteúdo. Para o autor, este é o processo em que se procura conhecer o lado oculto das palavras. Importa referir que o processo de análise de conteúdo, embora aqui direcionado para a análise de documentação oficial, é relevante também para a interpretação de outras formas de registo como, a título de exemplo, as entrevistas ou as conversas informais.

5. Análise da Informação Recolhida nos Contextos Educativos

A recolha de informações do contexto, através das diferentes formas de registo, é uma etapa fundamental no processo investigativo. Quando terminada esta etapa, é essencial proceder à análise minuciosa do conjunto de informação recolhida. De acordo com Santos (2002) numa investigação, no âmbito da educação, existe um conjunto de características específicas, próprias dos fenómenos educativos em estudo, com uma multiplicidade de objetivos definidos pelo investigador, no decorrer da investigação. Por esta razão, toda a informação recolhida deve ser analisada e organizada de forma criteriosa, como defende Duarte (2002). A autora afirma ainda que estes critérios, definidos pelo investigador, devem ser relativamente flexíveis.

No decorrer do presente capítulo dedicado à metodologia investigativa, enunciei as diferentes formas de recolha de informação dos contextos que utilizei, i.e., as diversas formas de registo dos momentos observados. A análise e reflexão sobre os mesmos permitiu-me algo que considero fundamental neste projeto, a validação do meu estudo, do ponto de vista da sua pertinência e da sua necessidade nos contextos onde estagiei e trabalho. Permitiu-me também entender, através das reflexões das minhas intervenções, o próximo passo na investigação, objetivando sempre a mudança nos contextos. Foi ainda com o processo de análise da informação que recolhi que consegui, como referiu Duarte (2002), estabelecer critérios que me conduziram à forma mais pertinente de organizar o presente relatório, na ótica do seu conteúdo.

A análise das informações conduz-nos a um conceito, referido e discutido por muitos teóricos – Triangulação. Este conceito surge pelo facto dos investigadores utilizarem duas ou mais formas de registo ao longo do estudo. Se para alguns autores a triangulação das informações recolhidas serve, quase exclusivamente, para a validação do estudo, para outros, este processo é útil sobretudo para retratar, de forma mais completa e holística, os fenómenos em investigação (Duarte, 2009). A análise da informação recolhida utilizando diferentes métodos, permite criar uma visão mais completa da problemática do contexto, do que seria possível com a utilização de um único método. Este facto é, aliás, reforçado por Fielding e Schreier, quando referem que “[...] a mais-valia da “triangulação” consiste não em retirar conclusões fidedignas e precisas, mas permitir que os investigadores sejam mais críticos, e até céticos, face aos dados recolhidos” (2001, cit. por Duarte, 2009, p. 14). O facto ter recorrido a diferentes formas para recolher informação, permitiu-me, no

decorrer do processo da sua análise, ter esta visão mais global, mais precisa e mais crítica relativamente às diferentes etapas da minha investigação. Permitiu-me também proceder a uma caracterização mais pormenorizada dos contextos educativos investigados, algo que reflete o capítulo que se segue.

Capítulo III

Caracterização dos Contextos Educativos de Estágio

“[...] não gosto de falar em infância. É um tempo de coisas boas, mas sempre com pessoas grandes incomodando a gente, intervindo, estragando os prazeres. Recordando o tempo de criança, vejo por lá excesso de adultos, todos eles, os mais queridos, ao modo de policiais do invasor, em terra ocupada” (Rosa, 2005, p. 345).

- Em Análise no Capítulo

O presente estudo foca, como foi mencionado anteriormente, duas instituições de educação de infância – creche e jardim-de-infância. Nestes contextos tiveram lugar quatro momentos de estágio destintos, com durações diferentes. Os dois primeiros momentos de prática pedagógica supervisionada foram os mais extensos, desenvolvendo-se ao longo de cerca de dez semanas cada um – dez semanas em contexto de creche e as restantes em contexto de jardim-de-infância. Finalmente, os dois últimos momentos de estágio tiveram a duração somente de duas semanas cada um. A investigação analisada no presente relatório contempla o estudo desenvolvido ao longo destes quatro momentos, nos dois contextos que, seguidamente, serão descritos. Para garantir o necessário anonimato das instituições, referir-me-ei a ambas como Instituição/contexto A (creche) e instituição/contexto B (jardim-de-infância).

Os ambientes educativos adquirem uma importância bastante significativa no desenvolvimento das crianças. Refere Gonzalez-Mena (2014) que ao planeá-los, os agentes educativos devem partir da premissa de que o espaço é a primeira resposta às necessidades e interesses das crianças. Entendamos espaço não só como a delimitação física de uma determinada área, como também todos os materiais que se encontram no seu interior. A mesma autora afirma ainda que “Muitas das aprendizagens nos ambientes de educação infantil vêm das interações das crianças com o espaço, com os objetos e materiais colocados pelos adultos” (idem, p. 186). O presente capítulo pretende ser uma descrição e análise dos contextos que se constituíram cenário real da investigação relativa aos momentos de transição.

Os contextos em estudo pertencem a diferentes níveis educativos, creche e jardim-de-infância. Ambos são bastante diferentes quer relativamente ao seu funcionamento, quer às crianças e ao seu nível de desenvolvimento, às equipas ou até mesmo ao próprio espaço físico. Cada um com características próprias. Nos parágrafos que se seguem surgirão contempladas, de forma pormenorizada, estas diferenças, bem como serão referidas outras características das instituições que considere serem pertinentes para a investigação focada pelo presente relatório. Importa também mencionar que serão caracterizadas em particular as salas, pertencentes às instituições, onde me fiz presente de forma constante. O presente capítulo tem o seu término com a reflexão centrada nos aspetos variantes e

invariantes dos contextos, ou seja, o que se alterou nestes espaços entre o primeiro e o segundo momentos de estágio.

1. Instituição A – Contexto de Creche

O início deste estudo teve lugar no contexto A, nível educativo de creche. Assim, este foi o primeiro e o terceiro momentos de prática supervisionada. A instituição situa-se numa zona relativamente central da cidade de Setúbal. Faz parte da rede de contextos, cujo estatuto jurídico pertence às IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social. Importa referir ainda que este é um contexto que integra uma associação que apoia o cidadão com deficiência mental e, por esta razão, assume a designação de valência dessa mesma associação. Este espaço educativo foi inaugurado no ano de 2012 pelo ministro da segurança social do governo do ano em questão.

O contexto educativo supracitado recebe crianças com idades compreendidas entre os zero meses e os três anos. Contudo, até ao presente momento, a criança mais nova a frequentar a instituição tinha cerca de dois meses de idade. Existem, na instituição, três salas – zero aos doze meses; um aos dois anos; dois aos três anos – cada uma com uma equipa formada por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. Apenas a sala do primeiro berçário dispões de duas auxiliares. A equipa referida é orientada por uma coordenadora que, em simultâneo, desempenha a função de educadora. A coordenação deste contexto é rotativa a cada ano letivo e, normalmente, é a educadora da sala do primeiro berçário que assume a coordenação. Para além das educadoras e auxiliares, existem ainda duas funcionárias, responsáveis pela limpeza e manutenção da creche.

Deste contexto educativo faz parte a Sala das Abelhinhas, espaço onde teve origem e decorreu a primeira fase deste estudo. A equipa pedagógica é formada por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. O grupo de crianças abrange treze crianças, cujas idades variam entre os doze e os vinte e quatro meses. Durante o período em que decorreu o primeiro estágio neste contexto, uma menina deixou de fazer parte deste grupo, diminuindo assim para doze o número de crianças. Este é o espaço institucional com mais relevância na investigação, pois grande parte das interações entre mim, na condição de investigadora, e os elementos da sala (adultos e crianças), na condição de sujeitos da investigação, decorreram neste espaço.

a) Infraestrutura e Espaço Físico do Contexto

O espaço físico ou estabelecimento educativo é fundamental em diversos aspetos, seja no desenvolvimento do trabalho pedagógico, seja no desenvolvimento holístico de cada criança. De acordo com as OCEPE “O estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças [...] tem uma influência determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias bem como na dinâmica da equipa educativa” (2016, p.23). O contexto A apresenta características próprias e específicas que influenciam os aspetos referidos.

A creche em estudo apresenta uma grande diversidade de equipamentos e também de espaços. As três salas de atividades estão equipadas com materiais e recursos necessários ao desenvolvimento das crianças, descrição que se realizará ainda neste capítulo. A instituição dispõe de uma sala de coordenação e uma de reuniões, de uma cozinha, de um refeitório, de uma arrecadação e de uma sala de refeições para a equipa educativa. Ao nível dos espaços exteriores, a instituição dispõe de dois espaços distintos, que dispõem de equipamentos lúdicos. Numa destas áreas exteriores existe ainda uma pequena horta, criada pelas crianças com o apoio dos membros da equipa adulta. Os diferentes espaços distribuem-se pelos dois pisos existentes.

- *Piso 0* – Neste piso térreo encontramos a sala da coordenação e a sala de equipa. Encontramos ainda a copa, o refeitório das crianças e a zona de refeições da equipa educativa. A arrecadação dos materiais também faz parte deste piso inferior.
- *Piso 1* – Neste piso encontram-se as três salas de atividades. A maior parte da vida deste contexto decorre nesta zona, uma vez que as crianças passam grande parte do seu dia nas salas.
- *Espaço Exterior* – o contexto A é constituído por duas zonas de brincadeira distintas, no exterior. Cada um dos pisos dispõe de um espaço exterior. Estes espaços estão equipados com diversos materiais lúdicos (escorregas, baloiços, carrinhos, bolas, ...). Existe ainda uma pequena horta conservada pelas crianças com o apoio dos elementos da equipa educativa.

b) Projeto Educativo da Instituição

Os princípios orientadores da creche mencionada, segundo me foi possível analisar no Projeto Educativo, assentam na convicção de que o conhecimento se constrói através da aprendizagem ativa. A criança é o principal elemento desta aprendizagem, pois é singular e tem vivências únicas, enriquecendo o grupo a que pertence com as suas experiências. É referido nas OCEPE (2016) que o projeto educativo deve incluir a dinâmica própria de cada contexto, o que permite distingui-lo dos restantes. Desta forma, pode ler-se no documento:

“O Projeto Educativo caracteriza-se por ser um documento orientador que define e sistematiza as metas e os objetivos que se pretende alcançar neste contexto [...] funciona como um conjunto de estratégias que permite balizar todo o processo de desenvolvimento e crescimento da criança, conduzindo à prestação de um serviço de qualidade a todos os níveis” (idem, p. 2).

O documento analisado procede à descrição de todo o contexto, bem como à da associação em que está inserido. É também possível analisar os objetivos primeiros desta creche, que visam, por parte da criança, a descoberta do mundo que a rodeia. Refere o projeto, “É nosso propósito proporcionar às crianças momentos educativos com estratégias adequadas a cada faixa etária que promovam o seu desenvolvimento e favoreçam a aquisição de conhecimentos de forma lúdica em parceria com a família e com a comunidade” (idem, p. 7). Ao longo do documento, intitulado *A Brincar e a Crescer o Mundo Vamos Conhecer*, é referido a intervenção das famílias no contexto educativo.

c) Equipa Educativa

Na parte inicial da descrição deste contexto, foram mencionados os elementos que constituem esta equipa educativa. Resumidamente, existem três educadoras, em que uma desempenha a função de coordenadora pedagógica, quatro auxiliares de ação educativa e duas funcionárias que garantem a sanidade do espaço. Embora este contexto tenha uma coordenadora pedagógica, existe uma direção que está acima das coordenações das

diferentes valências da associação. A direção é constituída por equipa multidisciplinar (professores, psicólogos e técnicos financeiros).

No contexto em análise existem poucos momentos onde a equipa educativa se reúne. Regra geral, as reuniões contam apenas com as educadoras. Nesta ótica, é difícil observar a existência de trabalho em equipa. A agravar esta realidade todos os elementos da equipa educativa se restringem, quase exclusivamente, às suas salas e tarefas. Afirma Janet Moyles (2010) que só trabalhando em equipa é possível encontrar estratégias que visem, de forma efetiva, o progresso dos contextos educativos, através da evolução das práticas pedagógicas. Porém, neste contexto não é fácil observar trabalho em equipa. Mesmo nas reuniões em que me foi possível estar presente discutiram-se apenas os temas das épocas festivas, ao invés de práticas pedagógicas, experiências ou dificuldades. Não observei, em nenhum momento, a direção reunir-se com a equipa educativa deste contexto.

d) Equipa Pedagógica da Sala

Na Sala das Abelhinhas a equipa adulta é constituída pela educadora cooperante e pela auxiliar. O trabalho pedagógico a desenvolver na sala é da responsabilidade da docente. Por seu lado, à auxiliar de ação educativa cabe a função de apoiar a educadora no desenvolvimento deste trabalho, ao longo das diferentes atividades e momentos da rotina. É função de ambas assegurar o cuidado, o bem-estar e a segurança das crianças ao longo do dia. Isto ocorre também nas restantes salas da instituição.

As relações estabelecidas entre os elementos da equipa de uma sala devem pautar-se pela cordialidade, pela partilha e pela aprendizagem mútua. Referem Davidson e Maguin, que “As relações de trabalho devem testemunhar sempre uma colaboração confiante [...] de modo a entrarem em acordo e a tomar consciência do seu papel e das suas responsabilidades em relação aos outros” (1983, p. 92). A posição destes autores, assenta na crença em uma estrutura colaborativa, essencial à potencialização dos contextos pedagógicos. Todavia, no decorrer do período de estágio, nunca observei nenhum instante de reflexão sobre o trabalho desenvolvido ou por desenvolver na sala.

Na dimensão do trabalho pedagógico da sala, a análise do projeto pedagógico adquire uma grande relevância. No entanto, nunca me foi facultado o acesso ao mesmo pela

docente. Importa referir que durante os dois momentos de estágio neste contexto o solicitei, por diversas vezes, sem que a ele tenha tido acesso.

e) As Crianças do Grupo

Defendem diferentes autores, tais como Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2007), que todas as crianças são socialmente competentes, pessoas de direitos e agentes principais no seu processo de formação e, por isso, com direito a uma participação ativa. As autoras afirmam mesmo que “A educação de infância tem uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante, e não um ser em espera de participação” (idem, p. 7). Tomás vai ainda mais longe e afirma que

“[...] é um direito fundamental da infância, o reforço dos seus valores democráticos [...] a criança é um ator em contínuo desenvolvimento e com opinião própria e pontos de vista que importa ter consideração sempre que são abordadas questões que lhe digam respeito” (2007, p. 122).

As citações anteriores reforçam a necessidade de se encarar cada criança com um sujeito singular, com vivências únicas, um sujeito com uma cultura própria. Na Sala das Abelhinhas cada criança é única e os seus interesses transmitem esta veracidade. O grupo é constituído por treze crianças (dez raparigas; três rapazes), com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses. Como foi mencionado anteriormente, durante a investigação uma menina saiu da instituição, deixando de fazer parte deste grupo, ficando então reduzido a doze crianças. É curioso referir que as restantes crianças sentiram esta partida e, à sua maneira ainda bastante elementar, questionavam os elementos adultos sobre a ausência colega. Esta atitude perspetiva a construção do sentido de grupo nestas crianças ainda tão pequenas.

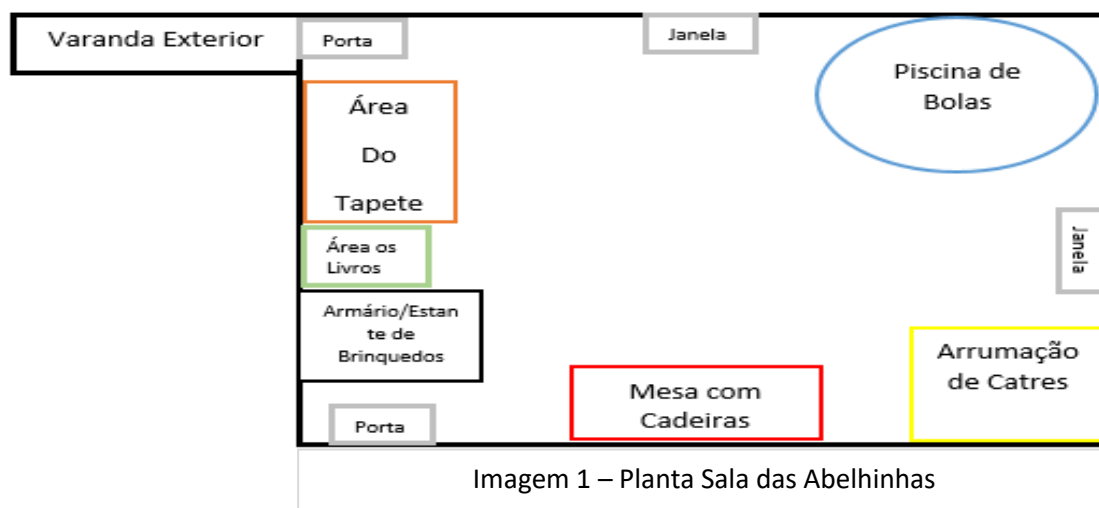
A comunidade, da qual faz parte esta instituição, e de onde provém grande parte das crianças deste grupo, pauta-se pela tranquilidade. A zona onde está inserida é conhecida pela riqueza monetária das pessoas que lá habitam. Segundo a educadora cooperante, as crianças do grupo fazem parte de famílias com o nível socioeconómico elevado. Ainda

assim, importa referir que esta realidade não é uma constante e existem famílias que não se enquadram neste padrão.

f) Organização do Espaço e dos Materiais

A Sala das Abelhinha é um espaço bastante pequeno, tendo em conta sobretudo o número de elementos que interagem no seu interior. De facto, a forma como está organizado o espaço numa sala (neste caso específico de creche) dita todas as interações que lá ocorrerão. Se este for um local adaptado ao grupo e às necessidades singulares de cada criança, então, certamente, os conflitos que irão surgir serão mínimos. Se por outro lado, o espaço estiver descontextualizado desta premissa, a vida na sala não correrá da melhor forma. A organização do espaço é essencial no que se refere ao bem-estar de qualquer grupo. Zabalza (1998) designa inclusivamente o espaço educativo da sala como mais um elemento da equipa pedagógica. Desta forma, o espaço, bem como os materiais que estão disponíveis, são aspetos essenciais ao desenvolvimento das crianças.

A imagem que se segue ilustra a organização da Sala das Abelhinhas.



Podemos observar que numa das extremidades, existe uma piscina com bolas de plástico no seu interior que surge com a função, segundo a cooperante, de apoiar as crianças a ultrapassar barreiras. Quem quiser brincar no interior desta piscina, precisa de encontrar uma estratégia de locomoção que lhe permita aceder ao seu interior. Também toda a área

da sala que se encontra livre permite o livre movimento das crianças. A área dos livros e a estante dos brinquedos apresentam diversos materiais que cada criança pode explorar livremente. Encontramos alguns *puzzles* (bastante elementares), peças de encaixe, carrinhos, bonecos de plástico, diversos livros e utensílios de alimentação (pratos, talheres e copos). Smith *et al* (2001) referem que os agentes educativos podem apoiar a crianças a estruturar as suas brincadeiras, dando-lhes mais valor educativo. Por outras palavras, tudo o que se coloca à disposição das crianças deve ter uma intencionalidade educativa subjacente. Na Sala das Abelhinhas é possível observar brincadeiras que evocam a representação de papéis sociais, quer a embalar um bebé ou a dar comida. Também, por vezes, se observam momentos que fazem alusão às áreas de conteúdo, nomeadamente leituras de histórias e exploração de livros ou construção de pequenas estruturas e formas.

Existe ainda nesta sala a área do tapete que serve de apoio à área dos livros, por esta ser demasiado pequena. Pude observar que alguns materiais não se apresentam disponibilizados às crianças, nomeadamente a caixa de instrumentos musicais, alguns livros e o material de escrita e desenho. Estes encontram-se guardados na zona superior de um armário e são utilizados quando a educadora cooperante assim decide e apenas na sua presença.

g) Organização Temporal

Na Sala das Abelhinhas a rotina diária é constituída por vários momentos. Inicia-se o dia com o acolhimento, ao qual se segue o lanche matinal. De seguida, as crianças regressam à sala para o momento de brincadeira livre ou uma atividade intitulada pela docente de lúdico-pedagógica. Segue-se então o almoço e, finalizado este momento, é tempo de higiene para se proceder à sesta. O momento seguinte é o lanche da tarde e, por fim, as crianças regressam à sala onde brincam, de forma livre, até regressarem às suas casas. Sempre que as condições climatéricas permitem, as crianças desta sala, brincam no espaço exterior. Relativamente aos momentos de transição, essenciais por estabelecer a ponte entre as diferentes etapas da rotina, não adquirem qualquer intencionalidade educativa.

A rotina diária desta sala está, pois, organizada segundo a seguinte ordem:

- Acolhimento
- Lanche
- Brincadeira/Atividade Lúdico-Pedagógica
- Almoço
- Higiene
- Sesta
- Higiene
- Lanche
- Brincadeira
- Regresso a Casa

Segundo me foi possível apurar junto da educadora cooperante, esta rotina foi estabelecida tendo em conta as necessidades das crianças. A mesma afirma que, logo que se justifique, a rotina é alterada. Ainda assim, existiram momentos em que o discurso não correspondeu ao que efetivamente ocorria na prática. Observei algumas situações em que a necessidade das crianças não constituiu um fundamento para modificar certos momentos. A título de exemplo, eis o caso da Margarida² que, ao ter passado mal a noite (informação obtida através da mãe) adormeceu antes do almoço. Quando questioneei a educadora sobre a possibilidade desta criança ficar a dormir na sala, enquanto o restante grupo ia almoçar, obtive a resposta de que se ela dormisse naquele momento, durante a sesta já não dormia. Esta atitude contraria completamente o que é defendido pela educadora cooperante. Contraria igualmente o que se pretende que seja uma rotina flexível. Deparamo-nos, uma vez mais, com a desconsideração pelo tempo da infância, das necessidades das crianças. Fochi (2015) menciona que, contrariamente ao pretendido, na maioria dos contextos educativos, é o tempo que determina a ação da criança. Analisámos anteriormente que deveria suceder o contrário, que a organização do tempo deveria ser determinada pelas necessidades e interesses das crianças. No capítulo seguinte – *Apresentação e Interpretação das Intervenções em Creche e Jardim-de-Infância* – este episódio será aprofundado e analisado, bem como a falta de intencionalidade pedagógica nos momentos de transição da rotina.

² Nome fictício atribuído a uma criança, a fim de ilustrar uma situação. No presente relatório todos os nomes atribuídos às crianças são fictícios. Servem apenas para facilitar a leitura no momento de leitura dos episódios.

2. Instituição B – Contexto de Jardim-de-Infância

O segundo palco da presente investigação foi uma instituição de jardim-de-infância. O contexto B é um ambiente educativo que pertence à rede de escolas de ensino público. Situa-se em Setúbal, numa zona limítrofe da cidade. Visto pertencer à rede pública, esta instituição integra um agrupamento vertical que engloba outro jardim-de-infância e seis escolas de diferentes níveis educativos. No recinto escolar do contexto B funciona, em paralelo, uma escola de ensino básico e um ATL – centro de atividades de tempos livres.

Neste jardim-de-infância existiam, aquando o estudo, sessenta e cinco crianças, divididas pelas três salas, com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos. Cada uma das salas integra uma equipa, da qual fazem parte a educadora e uma auxiliar de ação educativa. Fazem parte deste contexto mais três assistentes operativas que desempenham funções de forma rotativa nas três salas, no momento do acolhimento e do prolongamento. Estes dois últimos momentos são considerados horas não letivas e, por essa razão, as docentes não estão presentes nos mesmos, apenas as auxiliares das salas e as três assistentes operativas. A equipa referida, tal como a restante equipa, educativa e não docente, da escola, são coordenadas por uma professora, que se dedica apenas à burocracia relativa à coordenação, não assumindo funções letivas.

A Sala nº1 é um espaço integrante do contexto referido. Foi nesta sala onde teve continuidade o estudo relatado no presente relatório. À semelhança da Sala das Abelhinhas, este é o espaço do contexto B com mais relevância para a investigação, pois foi onde ocorreu a grande maioria das interações entre mim, enquanto investigadora, e os elementos pertencentes à sala (adultos e crianças), na condição de sujeitos participantes. A equipa pedagógica desta sala é formada por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. O grupo é constituído por vinte crianças, cujas idades variam entre os cinco e os seis anos.

a) Infraestruturas e Espaço Físico

O jardim-de-infância em foco tem diversos espaços e equipamentos. Como já foi referido, o recinto é dividido com uma escola de ensino básico e com um ATL. Cada valência funciona num edifício independente. Para além destes três espaços existem, comuns às

valências, campos de futebol, campos de areia, áreas ajardinadas e diversos espaços exteriores amplos que permitem os vários momentos de brincadeira das crianças. O contexto em causa dispõe ainda de uma cozinha, de um refeitório, um ginásio e uma biblioteca também comuns a todas as valências. A inserção do contexto B num espaço com mais níveis educativos pode ser bastante proveitoso, pois como referem as OCEPE “A inserção num contexto educacional mais vasto permite tirar proveito de recursos humanos e materiais, facilitando ainda a continuidade educativa” (2016, p. 23). Estas características conferem uma dinâmica própria ao contexto em análise.

Vou agora centrar o olhar no espaço do jardim-de-infância. As três salas que o constituem estão equipadas com materiais e recursos necessários ao desenvolvimento das crianças, desde materiais de leitura e escrita, a jogos ou material informático. O contexto dispõe ainda de uma sala de acolhimento e prolongamento, onde as famílias e crianças são recebidas fora do horário letivo (9h às 15:30h). Esta sala une as três salas de atividade, funcionando como uma espécie de alpendre. Segundo a educadora esta disposição está associada aos espaços educativos do modelo pedagógico de *Reggio Emilia*, que pretendia assemelhar-se a uma cidade. No centro encontrava-se o largo, comum a todas as habitações envolventes, que permitia inúmeras interações entre os seus habitantes, algo repercutido nos contextos educativos, numa escala inferior (Edwards, Gandini, & Foremen, 2016). Relativamente aos espaços exteriores, para além das supramencionadas, este contexto possui uma horta construída e mantida pelas crianças com o apoio dos membros da equipa adulta. O edifício do jardim-de-infância funciona num único piso térreo.

b) Projeto Educativo da Instituição

Segundo o Projeto Educativo em vigor, os princípios gerais orientadores deste Jardim-de-Infância, assentam na convicção de que a igualdade se constrói respeitando a diversidade pessoal e cultural de cada um. Assim, é possível inferir que cada pessoa é singular. O Projeto Pedagógico deste contexto, intitulado *Construir a Igualdade no Respeito Pela Diversidade*, é comum a todo o agrupamento. Cada projeto é renovado a cada três anos. O atual será renovado no final do ano de 2018.

No Projeto Educativo em análise é possível verificar a constituição do agrupamento, os recursos e os horários de funcionamento de cada valência. Observamos também a visão, a missão, os valores do mesmo. Estes ideais assentam naquilo a que os autores do projeto designam como os “Pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, sendo esta a via essencial” (p. 3). É possível ler ainda que a instituição promove uma pedagogia centrada na criança, no respeito e no amor por esta. Lê-se então que o projeto

“[...] sintetiza a sua conceção de uma pedagogia centrada no aluno, no respeito e amor por ele, procurando a sua felicidade. Para que este desígnio, subjacente a este Projeto Educativo, se concretize, é preciso que se cultive e intensifique uma interação positiva entre todos os membros da comunidade educativa, que se construa uma relação de confiança, de respeito mútuo e de valorização do que de melhor todos têm para oferecer” (p.3)

Nesta passagem é visível a missão dos vários elementos dos contextos do agrupamento para com as crianças. Os autores do projeto vão ainda mais longe e assumem um compromisso com as comunidades onde se inserem os agrupamentos. Afirmam os autores que é responsabilidade dos contextos que integram o agrupamento “Prestar à comunidade um serviço educativo de qualidade, inclusivo, adaptado às necessidades específicas dos seus alunos, contribuindo para a formação de cidadãos solidários, participativos, conscientes dos seus direitos e deveres e ativamente integrados na sociedade” (p.4). Assim, ao deixar o contexto educativo, cada criança se assumirá perante a comunidade a que pertence como um elemento da sociedade mais consciente, solidário, a tolerante e capaz de nutrir respeito pelo outro, enquanto ser singular.

c) Equipa Educativa

A equipa educativa do contexto B é constituída por uma coordenadora, três educadoras, três auxiliares de ação educativa e por três assistentes operacionais. Este é a equipa educativa unicamente do jardim-de-infância. Existem também os funcionários da escola, do ATL e ainda diferentes técnicos que apoiam as crianças nas mais variadas áreas (terapeutas da fala, terapeutas de psicomotricidade, psicólogos e técnicos de apoio às

famílias). A direção do agrupamento, que rege também esta instituição, funciona num outro estabelecimento educativo.

No que respeita ao trabalho em equipa, contrariamente ao verificado no contexto A, foi-me possível observar diversos momentos em que a equipa educativa do jardim-de-infância se reunia para discutir problemas do contexto. Nestas reuniões eram abordadas particularmente as dificuldades sentidas pelas auxiliares de ação educativa em diversas ações. Avaliavam-se as atividades e as diversas situações que ocorriam com e entre as crianças, partilhavam-se experiências. Estes momentos de reflexão incluíam, na sua maioria, todos os elementos da equipa educativa. Ainda assim, em diferentes ocasiões apenas as educadoras se reuniam. Estes momentos serviam para se discutir estratégias pedagógicas e ocorriam a pedido de qualquer uma das três docentes. Esta é uma prática essencial nos contextos, como defende Folque, ao referir que estes espaços educativos não devem ser se não “[...] estruturas educativas de cooperação, baseadas na solidariedade mútua entre indivíduos” (2014, p. 52). Também Perrenoud (2000) refere que trabalhar numa verdadeira equipa é, antes de mais, uma forma de ampliar a capacidade de ação dos docentes e vivenciar experiências apaixonantes na educação.

d) Equipa Pedagógica da Sala

A equipa pedagógica da Sala nº1 é constituída pela educadora cooperante e uma auxiliar de ação educativa. À semelhança do que sucedia na sala do primeiro contexto, também aqui o trabalho pedagógico a desenvolver com as crianças era parte das funções da educadora. De facto, não poderia ser de outra forma. A grande diferença entre os contextos, no que ao trabalho da equipa pedagógica se refere, assenta na partilha entre os elementos. No contexto B, no final de cada semana, a educadora e auxiliar de ação educativa reuniam-se, a fim de estruturar a semana seguinte. Ambas contribuíam com ideias e opiniões que tornassem a vida das crianças na sala mais harmoniosa e as atividades a realizar mais estruturadas. Nesta sala, as atividades decorriam em pequenos grupos, sendo que cada um dos elementos da equipa ia apoiando os vários grupos. Importa referir que as atividades que se realizava eram, na sua grande maioria, da autoria das crianças, que as sugeriam no momento do conselho. Como ficou implícito na última afirmação, esta educadora rege a sua prática pedagógica de acordo com os princípios do

Modelo da Escola Moderna (MEM), que assenta, sobretudo, nas estruturas de cooperação e nos processos metódicos de comunicação (Folque, 2014).

A cooperação entre os elementos da equipa, neste caso pedagógica, é o suporte para o bom funcionamento do contexto, para a constante evolução do mesmo e, acima de tudo, constitui-se como uma mais-valia para as crianças. Refere Niza (2000) que o trabalho que se partilha numa educação cooperada é determinante para a construção de um contexto em constante evolução. O autor afirma que “Será assim, o trabalho de educação, apoiado numa postura crítica e evolutiva a fazer avançar a investigação sobre a construção das aprendizagens e do desenvolvimento humano” (idem, p. 44). Nos momentos em que se reuniam, a cooperante e a auxiliar de ação educativa partilhavam também preocupações relativas ao contexto. Existia ainda um cuidado constante da educadora em explicitar algumas das suas intervenções ou escolhas, do ponto de vista da pertinência pedagógica e do sentido que adquirem para as crianças.

No projeto pedagógico da Sala nº1, redigido pela educadora cooperante, esta começa por fazer uma caracterização geral do grupo. Este documento é realizado tendo por base o projeto educativo em vigor na instituição. Desta forma, realçam-se aspetos como a diversidade, respeito e igualdade. Para a educadora cooperante, a dimensão pessoal e social é essencial no processo de construção da personalidade da criança. A comunicação no interior do grupo também é ressaltada. Pode ler-se na introdução do projeto pedagógico que “Apenas com uma adequada transmissão e aquisição de conhecimentos, e sobretudo valores, ocorre o desenvolvimento de competências, interações sociais e desenvolvimento da personalidade, levando em consideração todas as potencialidades de cada pessoa [...]”.

e) As Crianças do Grupo

O grupo da Sala nº1 do contexto em estudo, é constituído por vinte crianças (doze raparigas; oito rapazes), com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Seria expectável que o grupo fosse formado por vinte e cinco crianças, visto o contexto B pertencer à rede de ensino pública. Porém, nesta sala, foi solicitada a redução numérica, pelo facto de duas crianças necessitarem de apoio educativo especializado. Na sua grande maioria, as crianças deste grupo pertenciam à comunidade envolvente do estabelecimento

educativo, caracterizada como bairro social. Esta designação, menosprezadora na sociedade atual, conduz, vezes sem conta, ao processo de rotulação. Assim, justificando a impregnação anterior, entendamos, neste contexto, que a designação referida advém do facto do bairro, que circunda a instituição, ser um local repleto das mais variadas interações sociais entre pessoas de diversas culturas.

Referem as OCEPE “Na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças e crianças e adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo” (2016, p.24). Tendo em conta estes princípios, é possível afirmar que, a relação estabelecida entre as crianças do grupo, eram a suporte para todo o processo evolutivo, de desenvolvimento e de aprendizagem, que decorria na Sala nº1. Efetivamente, as crianças mantinham uma relação de cordialidade e de respeito entre si. É pertinente referenciar que o trabalho em grupo era uma constante nesta sala, estreitando e fortalecendo ainda mais os laços estabelecidos. Afirma Pinto “[...] a interação aluno-aluno tem um papel de primeira ordem no contexto educativo” (1990, p. 5) e adianta que a importância do trabalho em grupo é tremenda, no desenvolvimento de competências pessoais e nos processos de socialização em geral.

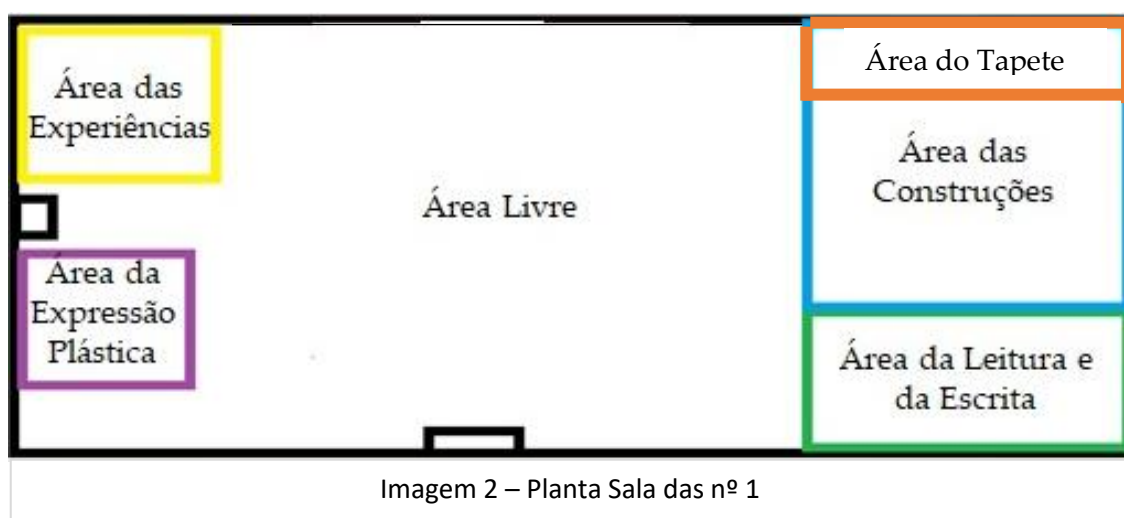
Foi notória a grande capacidade das crianças da sala supracitada de se expressarem, de relatar as suas experiências, os seus sentimentos, as suas opiniões. No decorrer do estudo, foi verdadeiramente fascinante observar como os membros contribuíam para a vida em grupo, como, de forma entusiasta, procuravam soluções, partilhavam ideias e sugestões. Esta atitude por parte das crianças é, decerto, parte da intervenção pedagógica da educadora, na promoção do pensamento autónomo e crítico. Defende Folque, que esta se constitui uma finalidade elementar da vida em grupo, “[...] o desenvolvimento pessoal e social, a necessidade de uma reflexão permanente para clarificar valores e significações sociais, a construção cooperada da cultura” (2014, p.51). Ainda segundo a mesma autora, o conhecimento só se pode contruir se existir a consciência do percurso necessário para que se efetivem aprendizagens a todos níveis, com o apoio de todos os elementos do grupo.

f) Organização dos Espaços e Materiais

Referem Zabalza e Arnau (2010) que o ambiente de uma sala de atividades deve ser uma estrutura de aprendizagem, um contexto de aprendizagem, de significados para a criança. Partindo da premissa enunciada pelos autores o espaço educativo, bem como os materiais que incluem, devem ter subjacente um conjunto de intencionalidades educativas imprimidas pelo agente educativo. Sarmento afirma também que,

“A qualidade e a organização do espaço e do tempo dentro do cenário educacional podem estimular a investigação, incentivar o desenvolvimento das capacidades de cada criança, ajudar a manter a concentração, fazê-la sentir-se parte integrante do ambiente e dar-lhe a sensação de bem-estar” (2001, p. 17).

A Sala nº1 do contexto B é um espaço bastante amplo. Encontra-se organizado por áreas, mais concretamente fragmentado em cinco áreas distintas: área do tapete, área das construções, área da leitura e da escrita, área da expressão plástica e área das experiências. A imagem que se segue representa a Sala nº1.



Cada área da sala apresenta diversos materiais alusivos ao conteúdo da mesma. A área da leitura e da escrita dispõe de livros, jornais, revistas, material de escrita e um computador. Na área das construções é possível encontrar *puzzles*, peças de encaixe e jogos de construções. Na área das experiências observamos materiais diversificados,

capazes de promover a experimentação, como lupas, ímanes, microscópios, rochas, plantas, entre muitos outros. Os cavaletes, as tintas, pincéis, tecidos, colas e tesouras encontram-se na área da expressão plástica. Na área do tapete ocorrem os diferentes momentos em grande grupo, bem como os concelhos da manhã e o conselho de final da semana. Na zona livre da sala, encontram-se secretárias e cadeiras. É curioso verificar que esta sala não possui uma área de faz de conta, ou da casinha, onde se explorasse o jogo simbólico. Todas as áreas da Sala nº1 nos remetem para as áreas de conteúdo formais, quase como se de uma aproximação ao primeiro ciclo se tratasse.

É um facto que a estruturação da Sala nº1 segue a matriz do MEM, modelo pedagógico onde assentam as convicções da cooperante. Ao longo do estudo, foi visível que esta forma de estruturação se apresentou demasiado inflexível. Sempre que uma criança sentia necessidade de levar algum material de uma área para outra era, de imediato, advertida a não o fazer. Desde muito cedo que interagimos numa sociedade codificada em tantas linguagens, definida por códigos e significados que se interligam constantemente. Por esta razão é irrelevante, e desprovido de sentidos para as crianças, dissociar áreas.

g) Organização Temporal

A rotina da Sala nº1 contém bastantes momentos, no que se refere à sua estruturação. É pertinente ainda referir que a rotina diária estava exposta na sala e continha as horas específicas para cada momento. Dificilmente, os momentos se desviavam do horário (pré) estabelecido. A rotina exposta não contemplava nenhum momento de transição, contudo, estes eram realizados, existindo conceções pedagógicas subjacentes aos mesmos. À semelhança do que foi referido no contexto A, também a forma como se vivenciam os momentos de transição e a rotina diária, serão alvos de reflexão no capítulo seguinte.

A fim de facilitar a análise da estrutura diária do contexto B, as seguintes tabelas mostram a organização vivida nesta sala, quer no período da manhã, quer no período da tarde.

Rotina no Período da Manhã	
Horas	Momento
7:30-9:00	Acolhimento
9:00	Concelho da Manhã (início e planificação do dia)
10:00	Lanche
10:30	Atividade Estruturada ou Brincadeira Livre
11:30	Momento de Grande Grupo (apresentações de pesquisas e trabalhos)
Tabela 1 – Rotina da Sala nº 1 no Período da Manhã	

Rotina no Período da Tarde	
Horas	Momento
12:00	Almoço
13:30	Momento de Grande Grupo (planificação da tarde)
14:00	Conclusão de Atividades ou Brincadeira Livre
15:00	Concelho da Tarde (avaliação do dia)
15:30	Lanche e Prolongamento
Tabela 2 – Rotina da Sala nº 1 no Período da Tarde	

Afirma Barbosa que a organização temporal diária deve “[...] oferecer às crianças um andaime, uma estrutura feita de tempo que lhes permita a exploração, a inferência, a decifração do que acontece e os experimentos mentais sobre quando sucede” (2006, p.

45) . Desta forma a rotina diária deve ser adaptada às necessidades das crianças, permitir conhecer o momento sucessivo e pautar-se fortemente pela flexibilidade.

3. *Aspetos Variantes e Invariantes*

Os quatro momentos de intervenção direta realizaram-se, tal como referido no ponto anterior, nos dois contextos educativos analisados. O regresso aos contextos ficou marcado por algumas mudanças, e por constâncias, que tiveram impacto no decorrer do projeto de investigação em análise no presente relatório. Deste modo, refletirei em seguida sobre os aspetos que se alteraram e os que se mantiveram inalterados nos contextos. Os aspetos variantes carecem de uma reflexão profunda, do ponto de vista do impacto que adquirem ao longo do processo de desenvolvimento do projeto de investigação-ação. Esta forma investigativa, e tendo em conta o seu cariz qualitativo, é segundo Moreira, fortemente assinalada por “[...] constituir uma intensificação da prática reflexiva, pois combina o processo investigativo e a reflexão crítica com a prática de ensino, tornando esta mais informada, mais sistemática e mais rigorosa” (2001, cit. por Sanches, 2005, p. 130). Esta mesma conceção foi anteriormente refletida no capítulo II – *Metodologia de Investigação*. Este vaivém continuado entre a ação e a reflexão, e vice-versa, potencia, ainda de acordo com a autora, a recolha e a análise das diferentes informações, possíveis de serem utilizadas no processo de intervenção pedagógica. Assim, quanto mais elementos informativos que advêm dos contextos os agentes educativos possuem, mais efetivas serão as suas intervenções. Os aspetos que variam nos contextos em estudo conferem, antes de mais, renovadas informações para a investigação, o que é fundamental tendo em conta o cariz cíclico desta metodologia.

No espaço temporal inferior a um ano, período que separou o primeiro e o segundo momentos de estágio no contexto A (creche), o grupo recebeu quatro crianças novas, aumentando o número de elementos para dezasseis. Também a sala, enquanto espaço físico, mudou. É política institucional desta creche que, à medida que os elementos do grupo avancem na faixa etária, também o façam relativamente à sala. Segundo a educadora cooperante, as salas da instituição estão adaptadas às necessidades das crianças, consoante o seu nível de desenvolvimento. Pude confirmar este facto, por exemplo, ao nível das necessidades motoras dos meninos. Na sala do ano anterior, existia bastante espaço livre, sem obstáculos que pudessem impedir ou dificultar a locomoção, que é ainda muito incipiente, visto tratar-se de crianças com pouco mais de doze meses. Também algum material não se encontrava ao alcance das crianças, por questões de segurança. Por sua vez, a sala, denominada “dos crescidos”, apresentava no seu interior diferentes equipamentos, como mesas e cadeiras, materiais renovados à disposição e

alcance das crianças, como livros e material de pintura, algo que não se verificava no ano anterior. O espaço desta sala também é superior ao do espaço anterior. É também uma responsabilidade essencial do/a educador/a, criar ambientes educativos estimulantes que façam diminuir os conflitos e permitam uma brincadeira que se pautar por qualidade e mais oportunidades de exploração. Como tal, é necessário conferir valor educativo ao espaço.

A sala, enquanto espaço físico, variou, é certo. Porém, não se traduziu numa influência significativa do ponto de vista da investigação em curso. O mesmo não se verifica relativamente aos quatro elementos novos do grupo. Os momentos de transição dependem de pessoas reais e concretas. Por esta razão, a chegada de novos elementos e o processo evolutivo no que se refere ao desenvolvimento das crianças, constituem sim um conjunto de aspetos variantes de relevo, com influência direta na investigação. Mais do que preparar as crianças para o momento seguinte, de acordo com Malenfant “[...] as atividades de transição servem para preparar as crianças para a vida, para estimulá-las para as aprendizagens, para guiá-las no desenvolvimento de capacidades e aptidões, enquanto respeitam os seus interesses e ritmos. A isto chamamos de pedagogia democrática” (2006, p. 6). Assim, tendo em conta o processo evolutivo de cada criança, único e distinto, algumas propostas implementadas no primeiro momento de estágio já não faziam sentido atualmente, carecendo de mudança, neste novo ciclo investigativo³.

À semelhança do que ocorreu no jardim-de-infância, na creche, os membros da equipa pedagógica mantiveram-se. A este aspeto invariante junta-se, neste segundo contexto, a sala, enquanto espaço físico. A única alteração verificada no contexto B está relacionada com as crianças do grupo que, na sua totalidade, transitaram para o nível educativo seguinte, o primeiro ciclo do ensino básico. Assim, o grupo no segundo momento de estágio neste contexto era diferente. Associada a esta variação, surgem também, conseqüentemente, mudanças dos contextos familiares, que também se modificaram na íntegra. Tendo em consideração a investigação desenvolvida com o grupo anterior, relativa aos momentos de transição, devo afirmar que serviram sobretudo para confirmar, junto das crianças, a validação das estratégias utilizadas pela educadora, como analisaremos no capítulo seguinte.

³ As várias estratégias serão analisadas no Capítulo IV - *Apresentação e Interpretação das Intervenções em Creche e Jardim-de-Infância*

A mudança total de um grupo constituiu um elemento variante significativo no contexto e, por conseguinte, no processo investigativo. Porém, o período de duas semanas, duração do último momento de estágio, são claramente insuficientes para investigar e agir perante uma alteração tão significativa. Num intervalo de tempo tão diminuto, tornou-se demasiado complexo retirar quaisquer elações que evidenciassem, na perspetiva destas novas crianças, o papel e a importância dos momentos de transição. A esta duração temporal tão escassa junta-se outra agravante, uma vez que o período inicial do ano letivo (altura em que decorreu o estágio) é, por excelência, assinalado pelo complexo processo de adaptação, particularmente das crianças e das famílias ao contexto e à comunidade educativa.

De acordo com a educadora cooperante, nesta fase inicial do ano letivo, era imprescindível garantir que as crianças se familiarizassem com a rotina diária e com as transições entre os seus diferentes momentos. Do ponto de vista da investigação, seria interessante observar e analisar se as estratégias de transição da cooperante teriam qualquer sentido para as crianças. Ao longo da observação participante percebi que as crianças se estavam, exatamente como referiu a educadora, a familiarizar com a rotina e com as estratégias que a mesma ia implementando. Importa referir que estas estratégias eram bastante semelhantes às estratégias empregues com as crianças do grupo anterior. Assim, teria ainda mais significado para a presente investigação analisar se estas se direcionavam às necessidades das crianças deste novo grupo. Certamente que também eu, no papel de investigadora, necessitaria de mudar a minha intervenção junto destas crianças singulares.

As mudanças dos diversos aspetos dos contextos constituem uma mais-valia no processo da investigação qualitativa. Trata-se de mais um desafio essencial que, através da reflexão crítica, os transforma em espaços mais motivadores, mais autênticos, mais desafiadores. Neste processo de recolha de novas informações, a variabilidade deve ser considerada, como refere Amado, “[...] um elemento fundamental do processo, garantia da renovação do saber e da descoberta de respostas para os desafios e interrogações do futuro” (2014, p. 11). A mudança de grupo teria enriquecido colossalmente a investigação em curso, por todas as razões mencionadas no parágrafo anterior. Deste aspeto variante surgiram novos e importantes elementos informativos, que careceriam de reflexão mais aprofundada e, certamente, de uma posterior mudança na forma de execução dos momentos de transição. Assim, se completaria um novo ciclo investigativo. Para que tal ocorresse seria necessário

mais tempo de investigação. O capítulo que surge em seguida descreve e reflete as intervenções realizadas durante os quatro momentos de estágio distintos, ou seja, durante o primeiro ciclo investigativo.

Capítulo IV

Apresentação e Interpretação das Intervenções em Creche e Jardim de Infância

“Aprender com a infância. Resgatar, na infância, o que ela tem a nos ensinar. Tornar parte do aprendizado adulto a experiência da infância. Este é um exercício que exige, além do enorme esforço de busca de sentidos, o desprendimento da concepção arraigada, determinante e cronológica do tempo” (LEAL, 2011, p. 20).

- Em Análise no Capítulo

No capítulo que se segue descrevo e analiso de forma detalhada todas as estratégias interventivas aplicadas nos dois contextos de estágio onde a investigação, descrita no presente relatório, se realizou. As estratégias implementadas nos dois contextos possuíam finalidades bastante distintas. Ainda assim, a todas se encontrava subjacente a conceção maior da infância, promover o bem-estar da criança. Não esquecendo o foco investigativo deste relatório, a finalidade primordial consistia em assegurar este bem-estar da criança sobretudo ao longo dos momentos de transição diários.

A metodologia da investigação-ação resulta da capacidade de aliar a componente reflexiva à componente interventiva (prática). Craveiro (2006) refere que ação prática se apresenta como uma fonte de informações constantes para a investigação. Através da intervenção prática nos contextos educativos, diferentes informações são recolhidas e, numa fase posterior, alvo de reflexão. Desta forma, tornam-se possíveis novas intervenções, e parte-se para um novo ciclo investigativo. Neste sentido, a componente prática da presente investigação, adquire contornos mais específicos, assumindo-se como um elemento fundamental para a mesma.

Por considerar pertinente e enriquecedor do conteúdo do presente relatório, na fase final deste capítulo, irei referir parte do meu percurso profissional num dos contextos do estudo, contexto de creche. Esta opção resulta da necessidade de mostrar a realidade com que me deparei, após a minha intervenção neste contexto.

1. Os Momentos de Transição nos Contextos de Estágio

Ao longo do presente relatório, referi, por inúmeras vezes, que a organização temporal, nomeadamente as rotinas e os momentos de transição, devem partir das necessidades das crianças. Afirmam Hohmann e Weikart, “Num contexto de aprendizagem pela ação, a rotina diária encoraja à formação de uma comunidade apoiante na qual crianças e adultos partilham o controle” (1997, p. 225). Assim, estes momentos (rotinas e transições) devem ser estruturados *para* as crianças e *com* as crianças. A creche e o jardim-de-infância são ambientes educativos onde se torna imprescindível promover uma organização temporal diária harmoniosa, tendo por base estas premissas.

No capítulo III – *Caracterização dos Contextos Educativos* – descrevi a rotina diária do contexto A, contexto de creche. De acordo com a educadora cooperante, a rotina foi estabelecida tendo em conta as necessidades concretas deste grupo. Decerto, observei que a rotina da sala assenta fortemente nos momentos de brincadeira, tão elementares como necessários para qualquer criança. No entanto, existiram momentos em que o discurso proferido pelas educadoras não correspondia à realidade, ou seja, ao invés de se respeitar as necessidades da criança (tempo *Aión*) na rotina, imperou a imposição de um tempo fragmentado, medido (tempo *Chrónos*). Também foi mencionado, no capítulo terceiro, o caso da Margarida. A seguinte nota de campo ilustra, de forma mais pormenorizada o episódio.

Nota de Campo – 12 de dezembro de 2016

Interveniente: Educadora cooperante; Margarida; Educadora-estagiária

Local: Sala de atividades

A Margarida, segundo o que mãe referiu no momento do acolhimento, passou a noite em claro. Antes do almoço, a educadora estava a ler uma história e a menina adormeceu no meu colo. Como não a queria acordar, perguntei à cooperante se não a podíamos pôr na sala do berçário para continuar a dormir. Ouvi a seguinte resposta: “É melhor não, porque depois não dorme na sesta. É melhor acordá-la.” Não tive coragem de acordar a menina.

Entreguei a criança à educadora e disse-lhe que, se assim entendesse, a acordasse ela própria. E a educadora acordou a Margarida.

Pergunto-me: onde se encontra a flexibilidade na rotina? Por vezes, agimos sem pensar, é certo. Sem compreender que cada criança tem necessidades distintas. Algo que precisamos, com urgência, de modificar.

Interpretando este episódio, refiro Gonzalez-Mena e Eyer (2014), que sublinham o cuidado e a educação como fatores essenciais aos três primeiros anos de vida criança. Esta é uma ideia que nos remete, uma vez mais, para o termo *educuidar*. Atrevo-me a afirmar que na globalidade dos contextos educativos se recorre a este termo. É importante entendê-lo. Atentemos, então, no termo “*Educuidar*”. É constituído por parte do vocábulo educar, apenas uma parte desta palavra. No entanto, o termo cuidar mantém todo o seu sentido, reforçando a importância do cuidado, cuidar das crianças, cuidar da infância. Esta conceção pedagógica deve também ser respeitada e potenciada na estruturação temporal que as crianças irão vivenciar diariamente. Ao refletir sobre nota de campo descrita, é-me possível afirmar que a atitude presente neste episódio não vai ao encontro daquilo que são as necessidades da criança, naquele preciso momento. No seguimento da reflexão em curso, torna-se pertinente referir a perspetiva de Pinto (2005), que se questiona sobre a forma de tratamento que as crianças recebem nos contextos, sobre o respeito, ou falta dele, pelo tempo da criança. Interroga a autora:

“Como está sendo tratada a criança na escola? Como se organiza o tempo e o espaço escolares? Para além de aprender a criança percebe a escola como um espaço também de brincar? Qual o ponto de vista da criança sobre o espaço e o tempo escolares? A atual organização do tempo e do espaço escolares está estruturada para receber a criança concreta, hoje concebida como sujeito de direitos? O espaço e o tempo escolares vem sendo organizado de modo a garantir a participação da criança no seu próprio processo formativo? Enfim, o espaço e o tempo escolares são organizados para as crianças ou com as crianças? Afinal, qual o lugar da infância na escola?” (idem, p. 2).

A autora concebe a criança como alguém de direitos. Alguém com direito a ver o seu tempo respeitado e a participar ativamente na organização do mesmo. No episódio anterior um dos principais direitos das crianças, o direito de resposta a uma necessidade, foi negligenciado. Por seu lado, Figueiredo (2005) refere que os agentes educativos devem pensar na organização temporal diária como um dispositivo que reconheça e respeite as necessidades e interesses das crianças pertencentes a um grupo. Esta ideia enfatiza a necessidade de uma conceção pedagógica subjacente à estruturação da rotina e dos momentos de transição. Sublinha ainda a inovadora perspetiva, referida no primeiro

capítulo, da existência de uma rotina para cada criança, contemplando verdadeiramente as suas necessidades pessoais.

De todos os momentos da rotina da sala em foco, dois eram concretizados com bastante tensão: o almoço e a higiene, efetuada antes da sesta. Os restantes momentos da rotina pautavam-se, na maior parte das vezes, pela tranquilidade. Ainda assim, importa referir que o início de cada um destes momentos era, de uma forma geral, agitado. No almoço e na higiene antes da sesta, era comum observar crianças que choravam, gritavam, algumas agrediam-se fisicamente. Os elementos da equipa também se mostravam exaltados. Por vezes, gritavam e espelhavam nervosismos nas suas atitudes, tal como a seguinte nota de campo ilustra.

Nota de Campo – 2 de novembro de 2016

Intervenientes: Crianças; Elementos da equipa pedagógica; Educadora-estagiária
Local: Refeitório e casa de banho

A educadora pediu ao Daniel que se sentasse e acabasse de comer o peixe. Esta ordem foi repetida vezes sem conta durante o almoço. Quando este momento terminou, fomos para cima, para o momento da higiene antes da sesta. Algumas crianças choravam sentadas no chão da casa de banho, esfregando os olhos e bocejando. Outras encontravam-se deitadas no chão a dormir, perto do armário. As mais destemidas jogavam papel para a sanita, entupindo-a. A educadora e a auxiliar ralhavam com elas. Por vezes, uma das crianças adormecidas sobressaltava-se com estas advertências. Olhei para o Daniel. Olhei no preciso momento em que puxou os cabelos da Rita com tanta força, que a jogou para o chão. Novamente choros. Novamente advertências.

Existem diferentes aspetos que estão na origem da cena referida na nota de campo. Nesta altura, a grande maioria das crianças estava com sono e precisava de descansar. Isto leva-nos a questionar a rotina igual para todas as crianças, nomeadamente o horário em que acontecia a refeição. De acordo com a cooperante, a falta de recursos humanos, impedia a realização dos diferentes momentos da rotina em pequenos grupos. Assim, as crianças esperaram longos períodos de tempo para se alimentarem e procederem à higiene pessoal. Nesta fase do desenvolvimento, as crianças dependem fortemente do adulto, o que amplia significativamente o tempo em que ficam expectantes. Porém, não só estes dois momentos, como os restantes, acredito que se a transição entre eles fosse modificada,

correriam de forma mais harmoniosa. Afirmam Hohmann e Weikart que “Os tempos de mudança são acontecimentos cruciais para as crianças. Transições bem planeadas e agradáveis podem fazer a diferença, para elas, entre um dia difícil e um que passe de forma suave” (1997, p. 445). A perspectiva destes teóricos justifica a afirmação anterior, reforçando a harmonia diária que pode resultar de momentos de transição pedagogicamente estruturados.

Na Sala das Abelhinhas, as transições entre os vários momentos da rotina diária, não ocorria da melhor forma. A falta de cuidado e de valor educativo conferida a estes momentos espelhava-se no comportamento agitado e impaciente de algumas crianças e também dos elementos da equipa. Não existiam estratégias que facilitassem estas passagens e estabelecessem a continuidade educativa entre os diferentes momentos da rotina. Pelo contrário, escutava-se apenas uma ordem – “*Meninos vamos arrumar*”; “*Meninos está na hora de lanchar*” – ou uma cantiga que aumentava ainda mais a agitação instalada. Desta realidade partiu a minha necessidade de intervenção neste contexto, algo partilhado com a cooperante. A nota de campo seguinte ilustra o instante em que procedi a esta partilha, em que referi a minha intenção em investigar, refletindo e intervindo, os momentos de transição.

Nota de Campo – 7 de novembro de 2016

Intervenientes: Educadora; Educadora-estagiária

Local: Sala de atividades

Informei a educadora que ia trabalhar os momentos de transição. Expliquei-lhe que achava que precisavam de ser melhorados, em prol do bem-estar dos nossos meninos. Foi interessante a resposta da educadora:

– Ainda bem que vais trabalhar sobre esse tema. Preciso mesmo de ajuda nesses momentos.

Senti-me completamente satisfeita. Senti e sinto que juntas podemos melhorar os momentos de transição

É curioso analisar a atitude da cooperante, que sentia que os momentos de transição precisavam de ser modificados, numa ótica de melhoria. Este episódio espelha, sobretudo, uma atitude reflexiva, capacidade essencial aos profissionais de educação de infância.

Uma atitude reflexiva permite um novo olhar, por parte dos agentes educativos de, primeiramente, entenderem as fragilidades dos contextos e, em seguida, serem capazes de contemplar as diferentes perspectivas potenciadoras e aplicá-las no contexto. Afirmam Paige-Smith e Craft: “o profissional reflexivo precisa estar ciente da multiplicidade de perspectivas disponíveis para pensar sobre qualquer prática e ser capaz de aplicá-las [...] é ter a capacidade e o desejo de questionar os discursos dominantes, aqueles “regimes de verdade” que buscam determinar o que podemos ou não podemos pensar e fazer” (2010, p. 16). É, precisamente, esta atitude reflexiva que incita a mudança nos contextos educativos.

Schön (2000) direcionou os seus estudos para os diferentes aspetos da dimensão reflexiva do ser humano. O autor estabeleceu, e distinguiu, três modalidades da reflexão:

- Reflexão na ação – aquela que acontece, no decurso da própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, visando reformular o que se está a fazer, enquanto o estamos a realizar;
- Reflexão sobre a ação: através da qual reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente e prospectivamente, em pormenor, tentando descobrir aspetos que nos irão permitir melhorá-la.
- Reflexão sobre a reflexão na ação: uma espécie de meta-reflexão, que leva o profissional de educação a progredir no seu desenvolvimento. Faz o profissional agir criticamente em torno da sua prática. Esta atitude auxilia no processo de determinação das ações futuras, e a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções. Por outras palavras, torna o agente educativo investigador da sua prática pedagógica.

Os agentes educativos devem estar conscientes destas três vertentes da reflexão e concretizá-las nas suas práticas pedagógicas. Por outras palavras, o autor salienta a importância de refletir no decorrer de uma ação, após a mesma e, posteriormente, refletir sobre a própria reflexão – movimento hermenêutico de pensar sobre o pensamento inicial. A capacidade de reflexão é uma constante nos elementos da equipa educativa do contexto B (jardim-de-infância). Esta atitude é essencial no decorrer de qualquer investigação. Para a investigação em foco, os momentos de reflexão, sobretudo com a educadora cooperante, não se distanciaram desta atitude.

No momento inicial do estágio, que decorreu no contexto B, a cooperante afirmou que na sua sala não existiam momentos de transição. Esta afirmação não correspondia de todo à realidade. Na Sala nº 1 todos as transições eram pensadas, não aconteciam ao acaso. Após a finalização de cada ação, as crianças procediam à transição para o próximo momento da rotina. A educadora cooperante havia estabelecido um conjunto de estratégias pedagógicas, com diferentes intencionalidades educativas, que facilitavam as transições entre as diferentes etapas da rotina diária. As estratégias consistiam fundamentalmente nos seguintes aspetos:

- Explicitação (ou negociação) do momento seguinte.
- Momentos de pausa, após cada rotina, onde se relatam as aprendizagens realizadas, aspetos interessantes, dificuldades, (...).
- Seleção de um tema para elaborar jogos (rimas, famílias de palavras, atribuir características, contagens, ritmos) nos momentos de transições para a higiene.
- Promoção da autonomia nas crianças (as crianças indicam o fim da atividade aos colegas; cada elemento do grupo é responsável por deixar arrumado o material utilizado).

As intencionalidades educativas das estratégias de transição utilizadas pela docente têm, na sua base, referências do modelo pedagógico adotado (MEM), nomeadamente a negociação ou os momentos de diálogo e de partilha em grupo. A nota de campo que se segue ilustra duas estratégias de transição utilizadas pela educadora cooperante no contexto B, contexto de jardim-de-infância.

Nota de Campo – 22 de março de 2017

Intervenientes: Elementos da equipa pedagógica; Educadora-estagiária; Crianças
Local: Sala de atividades

As crianças passaram parte da manhã, depois do lanche, a trabalhar em pequenos grupos.

Andaram a construir diferentes dispositivos para recontar a história da Lagartinha Comilona. Foi a vez da Rita, alertada pela educadora, dizer aos colegas que arrumassem os materiais e se fossem sentar na roda. [...] Os grupos que haviam terminado apresentaram os trabalhos aos colegas. Quando terminaram este momento de partilha, eram horas de ir almoçar. Ao invés de irem todos em fila lavar as mãos e se dirigirem para o refeitório, afirmou a educadora.

Ed. – Hoje serão rimas antes do almoço?

Cri. – Hoje podíamos dizer peixes do mar.

Ed. – Concordo! Mas podem ser todos os animais marinhos, não apenas os peixes

Na sua vez, cada criança dizia um nome de um animal marinho e dirigia-se para o refeitório, onde a auxiliar os aguardava. Pareceu-me que, desta forma, se evitou a possível agitação desta transição.

Como referi, a nota de campo transcrita mostra dois momentos de transição. O primeiro liga o momento da atividade em curso com o momento de partilha de informação e, por fim, o último assinala a mudança deste último momento para o almoço. Atentemos, primeiramente, na segunda transição, nomeadamente, na estratégia utilizada. A educadora cooperante recorreu à realização de um jogo que, a pedido de uma criança, evoca a área das ciências naturais. A aplicação desta estratégia manteve as crianças focadas num objetivo. Por outro lado, possibilitou a sua autonomia que, após contribuírem para o jogo, se dirigiam para a casa de banho e, posteriormente, para o refeitório, sem a necessidade constante da presença de um adulto. Na minha ótica, esta estratégia evitou a agitação que poderia decorrer de todo o grupo num longo período de tempo em espera. Referem Huppenthal *et al* (2013) que os momentos de transição em que as crianças podem participar são essenciais, pois para além de prenderem a sua atenção, acentuam os comportamentos positivos. Também Kostelnik *et al* afirmam que “Os momentos de transição podem responder efetivamente às necessidades e desafios individuais das crianças. Estes, quando apropriados, estabelecem pontes entre as atividades diárias e apoiam as crianças a manterem-se focadas nas aprendizagens e

experiências” (2007, p. 3). A segunda transição do episódio relatado ilustra estas duas perspectivas.

O primeiro momento de transição do episódio em análise, inicia-se com uma menina, que quando solicitada pela docente, pede aos colegas para arrumarem o material. A nota de campo que se segue descreve este momento, de forma mais particularizada.

Nota de Campo – 22 de março de 2017

Intervenientes: Educadora-estagiária; Educadora; Crianças do grupo
Local: Sala de atividades

[...]

Foi a vez da Rita, alertada pela educadora, dizer aos colegas que arrumassem os materiais e se fossem sentar na roda. A menina foi aos quatro grupos pedir aos colegas que arrumassem. Alguns, sem demoras, começaram a arrumar. Reparei que estes já tinham terminado o trabalho que estavam a realizar. Outros colegas começaram a pintar à pressa, outros fizeram de conta que não escutaram o pedido e os elementos do grupo do João zangaram-se com a Rita, porque queriam continuar o trabalho. A educadora teve que intervir.

Na ocasião, o que ocorreu não me suscitou grande problema. Foi tudo muito rápido. Senti necessidade de intervir, mas não o fiz. Estava empática com aquelas crianças que queriam continuar o seu projeto, é certo. Percebo agora que é mais do que isso. A atitude das crianças indicava o tempo delas que lhe estava a ser negado, o tempo em poderiam ser criadoras. O tempo da sua infância que se desvaneceu em prol do tempo de um adulto.

Início a reflexão sobre este episódio com a última frase da nota de campo. “*O tempo da sua infância que se desvaneceu em prol do tempo de um adulto*”. No momento da ação e na reflexão sobre a mesma não entendi o cerne desta questão. Deparei-me com algumas crianças, cujos seus interesses não estavam a ser tidos em consideração, quando a educadora decidiu que todos arrumariam naquele momento. Mas é mais do que isso. É uma questão mais profunda. Foi negado às crianças o direito ao seu tempo, o tempo *Aíon*, o tempo onde elas próprias eram as criadoras da sua cultura. Tudo ocorreu em função do que nós, adultos, decidimos “ser melhor” para as crianças, algo bastante comum nos contextos educativos. Malaguzzi (1996, referido por Edwards & Gandini, 2002) refere que constantemente se tira a linguagem às crianças, a sua expressão. Afirma o autor “A

criança tem Cem Linguagens, (e mais cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove, separaram-lhe a cabeça do corpo. Dizem-lhe: Para pensar sem mãos sem mãos, para ouvir sem falar [...]” (idem, p. 23). E, muitas vezes, atrevemo-nos a invocar a pedagogia, como justificação para as nossas ações. “*É pedagogicamente mais correto (ou melhor) para as acrianças fazer desta forma*” – afirmamos vezes, e vezes, sem conta.

No episódio descrito, encontramos uma outra fragilidade, que nos remete para o facto de uma atividade interromper outra. Esta lógica de mediação temporal resulta na quebra da continuidade pedagógica, consequência de interromper a ação de uma criança, para que realize a próxima ação estabelecida na rotina. Tal lógica caracteriza-se pela produtividade desmedida, pela pressa, pela fragmentação temporal e pelo sentimento de ausência diária de tempo (Carvalho, 2015). Tal lógica desconsidera as crianças enquanto agentes ativos do seu processo de desenvolvimento e criadoras da sua própria cultura. Refere Carvalho (2015) que as crianças têm diferentes tempos que precisam de ser respeitados. Contudo, de acordo com o autor, muitas vezes estes tempos são negligenciados. Afirma que,

“Frequentemente, na Educação Infantil, as crianças não têm muitas opções de escolha, pois as propostas previstas na rotina, devido ao modo como ritualizam o tempo, não possibilitam que meninos e meninas expressem suas ideias, intenções e pontos de vista. Dessa forma, a maneira como é organizado o tempo interfere diretamente nas experiências vivenciadas pelas crianças na escola” (idem, p. 129).

Ao analisarmos os momentos de transição da Sala nº1, percebemos que nem sempre ocorre o relatado no episódio da nota de campo. Bastantes foram as vezes em que, no momento da transição mencionado, as crianças se mostraram ansiosas em mostrar aos colegas os seus projetos. Ainda assim, é necessário que os agentes educativos se tornem empáticos com as crianças e sejam capazes de estabelecer um equilíbrio, uma flexibilidade na rotina. Tal como existem momentos em que as crianças se mostram disponíveis para avançar nas rotinas, existem outros em que precisam do seu tempo, que não querem arrumar quando lhes é exigido, porque sentem a necessidade e o desejo de continuar a explorar, a criar. Referindo, uma vez mais, Carvalho (2015) o tempo da criança é o tempo do desenvolvimento humano, o sentido da própria existência. Não existe nenhum direito, conferido aos agentes educativos, que lhes permita interferir com

o tempo de desenvolvimento das crianças, que lhes permita fragmentar o sentido da sua existência.

A organização da rotina diária da sala do contexto B, descrita no terceiro capítulo, apresenta-se bastante estruturada, fortemente intensa. Desta forma, exige mais transições entre os diferentes momentos. Por outro lado, e conforme foi referido no mesmo capítulo (terceiro), a estruturação da rotina desta sala, assenta no tempo medido. Cada momento ocorre numa hora predeterminada pela docente. Ao longo do período de investigação, foi visível a inflexibilidade da rotina. Raramente os momentos sucediam fora do período temporal estipulado. Sentia-se, no dia-a-dia, uma certa aceleração da rotina, algo refletido com a docente.

Nota de Campo – 7 de março de 2017

Intervenientes: Educadora-estagiária; Educadora cooperante
Local: Sala de atividades

Ed. Est. – Sinto que a rotina é demasiado rápida. Ainda está a decorrer uma atividade e vem logo outra.

Ed. – Sim. Algumas estagiárias dizem o mesmo. Mas estas crianças aguentam este ritmo. Precisam destes estímulos diários. Depois quando forem para o primeiro ano será ainda pior. Assim, é quase uma preparação.

Ed. Est. – Continuo a achar que é um ritmo bastante frenético.

É certo que sim. As crianças aguentam tudo o que os adultos quiserem. Melhor ainda, elas adaptam-se a tudo o que nós quisermos. No primeiro ano será ainda pior. Não tenho qualquer dúvida. Resta-me apenas uma incerteza, que sinto que sempre me acompanhará: e o tempo da infância, onde fica?

O presente relatório tem centrado a sua reflexão na importância do tempo da infância. Na necessidade de a criança poder experienciar, vivenciar, contemplar, num tempo próprio a estas ações. Na necessidade em estabelecer um equilíbrio entre este tempo e o tempo comensurável, porque, de facto, a sociedade se movimenta no *Chrónos*, e a criança movimenta-se na sociedade. No entanto, é função dos contextos educativos estabelecerem este equilíbrio, permitindo às crianças movimentarem-se nestes dois tempos. Afirma

Dewey que “[...] compete ao meio escolar eliminar o mais possível os aspetos desvantajosos do ambiente comum, que exercem influência sobre os hábitos mentais. Criar um ambiente purificado para a ação” (1979, p.22). Por seu lado, as OCEPE (2016) salientam a importância de se estabelecer a organização temporal diária com base num tempo que contemple a individualidade da criança e, simultaneamente a vida no interior do grupo. Mais importante, sugerem que esta organização seja estabelecida com as crianças. Pode ler-se no documento:

“Porque o tempo é de cada criança, do grupo, do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças. Um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas. Trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo [...]” (idem, p. 27).

O documento orientador para a educação pré-escolar, refere um tempo único para cada criança, em que determinados momentos se vivenciem de forma individual e em grupo, parcial ou total. A passagem refere ainda uma organização temporal que tem em conta que as crianças precisam de tempo. No decorrer do presente capítulo, têm sido referidas as fragilidades, observadas em ambos os contextos, terrenos da investigação focada neste relatório. Foi a consciência destas fragilidades que deu origem à própria investigação. As fragilidades referidas prendem-se com uma organização da estrutura temporal diária que não privilegia o tempo da criança, sobretudo no que se refere às transições entre os diferentes momentos da rotina. A necessidade de modificar esta realidade conduziu-me às intervenções que serão descritas e analisadas nos parágrafos que se seguem.

2. *Intervenção no Contexto A – Creche*

A grande maioria das estratégias implementadas no contexto de creche ocorreram durante o primeiro momento de estágio. Todas elas resultaram de diversos momentos de reflexão entre mim, enquanto educadora-estagiária e investigadora, e a educadora cooperante. Sendo um projeto que tem como base a metodologia da investigação-ação, assenta fortemente no espírito colaborativo entre o investigador e os elementos investigados. Afirmam Kemmis e McTaggart, “[...] trata-se de investigação-ação quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-ação é desenvolvida através da ação (analisada criticamente) dos membros do grupo” (1988, cit. por Fernandes, 2006, p. 3). A partir dos momentos de reflexão cooperada, onde as diferentes fragilidades dos momentos de transição deste contexto foram abordadas, um conjunto de estratégias, que objetivavam a potencialização destes momentos foram desenvolvidas.

Subjacentes às diferentes intervenções no contexto em foco existiu um conjunto de intencionalidades pedagógicas. Em cada estratégia desenvolvida nesta sala as intencionalidades conferidas diferiam. Ainda assim, todas focavam três finalidades comuns:

- Permitir à criança sentir-se segura no momento da transição.
- Garantir a máxima personalização dos cuidados à criança.
- Melhorar o momento seguinte da rotina.

Na minha perspetiva, as fragilidades nos momentos de transição resultavam principalmente da ausência dos aspetos assinalados, essenciais para a criança. A falta de segurança no momento da transição era o resultado dos longos períodos de tempo a que as crianças eram submetidas, períodos onde se encontravam entregues a si mesmas, enquanto os elementos da equipa educativa se encontravam a prestar cuidados a outra criança. Hohmann e Weikart (1997) referem que, muitas vezes, não é possível eliminar o tempo de espera das crianças nos contextos educativos. Porém, é fundamental, ainda de acordo com os autores, através de diferentes estratégias, manter as crianças física e mentalmente ativas nos processos de transição, sobretudo as mais pequenas. Ao estarem focadas nas estratégias, a insegurança diminui e são acentuados comportamentos positivos. Ao garantir sentimentos de segurança nas estratégias implementadas, não pretendi que as crianças conhecessem e decorassem a rotina, mas antes que se sentissem

seguros no momento presente, na transição pela qual estavam a passar. A nota de campo seguinte pretende exemplificar esta intenção.

Nota de Campo – 30 de novembro de 2016

Intervenientes: Crianças; Educadora-estagiária; Auxiliar de ação educativa

Local: Sala de atividades e refeitório

Estávamos perto da hora do almoço. A educadora não estava na sala, apenas eu e a auxiliar. Pensei em sentar os meninos no tapete, queria informá-los que a seguir iríamos almoçar. Queria que soubessem o que se seguia, para se sentirem seguros. Neste momento estavam todos a brincar, nas diferentes áreas da sala. Segurei num livro do armário, sentei-me no tapete e comecei a ler em voz alta. Aos poucos, as crianças foram-se aproximando de mim, interessados na história da qual, confesso, nem sei o título. Peguei num livro ao acaso e as figuras Pop-Up começaram a saltar das páginas. Achei-o chamativo, exatamente o que eu precisava.

É claro que não estava o grupo todo reunido, o Miguel e o Afonso continuavam dentro da piscina de bolas a brincar. Resumi a história aos que estavam perto de mim (eles estavam mais interessados nas figuras do que na minha narrativa). No final, fechei o livro e disse-lhes que íamos descer para o refeitório. Disse-lhes ainda que eu e a auxiliar estaríamos perto deles, para os ajudar. Enquanto me encaminhei para a porta com o grupo, pedi à auxiliar que fosse conversar com meninos que estavam na piscina de bolas que, pouco depois, se juntaram a nós.

A descida para o refeitório não foi perfeita, mas senti que as crianças estavam muito mais calmas do que habitualmente. Não se bateram e não escutei nenhuma criança a chorar.

O momento de diálogo mostrou às crianças do contexto A o que iria ocorrer em seguida e isso fez a diferença nas suas atitudes e, talvez, nos seus sentimentos. Reforcei ao máximo a presença e o acompanhamento dos elementos adultos, com o intuito de perceberem que não estariam sozinhos nesta mudança de momento e de espaço. Tentei imprimir nestas crianças, no momento descrito da nota de campo, a segurança que não observava anteriormente. A confirmação chegou com os comportamentos positivos das crianças da sala.

A personalização dos cuidados prestados a cada criança constitui outro dos objetivos comuns às estratégias implementadas no contexto de creche. Por inúmeras vezes observei que, na tentativa de evitar que as restantes crianças continuassem a protestar, os elementos

da equipa pedagógica apressavam os cuidados prestados a cada criança. Atentemos à nota de campo que se segue.

Nota de Campo – 31 de outubro de 2016

Intervenientes: Crianças; Educadora-estagiária; Educadora cooperante Auxiliar de ação educativa

Local: Casa de banho e sala de atividades

A mudança das fraldas decorria, uma vez mais, de forma caótica. As crianças choravam, de forma impaciente. As que estavam de fraldas trocadas iam sendo conduzidas à sala, local onde eu me encontrava. Hoje coube-me ficar neste espaço, a receber os meninos e a aconchegá-los para dormir. Longe da agitação, perceptível através do ruído sonoro. Mas este ruído era tão claro que conseguia imaginar o cenário, o cenário (quase) diário:

Crianças a dormir no chão. Crianças a chorar. Crianças a entupirem as sanitas. A educadora e a auxiliar a trocar as fraldas o mais depressa que conseguem, para mudar a próxima criança, na tentativa de evitar que as restantes continuassem naquela agitação. Na tentativa de diminuir o tempo de espera.

Na tentativa de evitar que as crianças continuassem agitadas, os elementos da equipa pedagógica apressavam os momentos pessoais de cuidados prestados às crianças. Nos momentos em que fiquei a desempenhar a função relatada no episódio, a muda de fraldas, confesso que senti, inúmeras vezes, a mesma pressão. Porém, em reflexão com a docente, compreendemos que, neste momento de transição, tudo estava a ser realizado de forma errada. Não eram as crianças que estavam a receber cuidados que deveriam ver o tempo encurtado, pelo contrário, as restantes é que não poderiam esperar tanto. Ao pensar nas intervenções para o contexto, esta realidade precisava de ser alterada. O episódio relatado constitui apenas um exemplo. Também nos momentos de refeição a agitação imperava. Na sua maioria, as crianças necessitavam de ajuda para comer. Uma vez mais, o tempo de cuidados era apressado. É um direito das crianças receberem os cuidados de forma personalizada, respeitando o seu ritmo, o seu tempo. Gonzalez-Mena (2015) reforça esta conceção e afirma que é através da escuta das crianças que entendemos e respeitamos as suas especificidades. Faure (2005) confere uma designação curiosa a esta atitude de escuta: escutar com empatia. Afirma o autor, “Escutar quer dizer amar. Amar significa: estar disponível para o que está qui” (idem, p. 17). A escuta empática das crianças torna

os agentes educativos presentes em cada momento, torna-os respeitantes da necessidade de personalização dos cuidados, da unicidade do seu tempo.

O terceiro objetivo comum às estratégias aplicadas no contexto relaciona-se diretamente com a necessidade em melhorar o momento seguinte da rotina. As transições realizadas ao acaso têm implicações diretas nos momentos mais longos da rotina. Kostelnik *et al* afirmam que "As rotinas, aliadas aos momentos de transição, fornecem às crianças a noção de previsibilidade e um sentimento de segurança. Estes ajudam-nas a desenvolver o autocontrole, a independência" (2007, p. 6) A nota de campo que se segue ilustra a afirmação dos autores.

Nota de Campo – 14 de dezembro de 2016

Intervenientes: Crianças; Educadora-estagiária; Educadora cooperante Auxiliar de ação educativa

Local: Casa de banho e sala de atividades

Durante as últimas três semanas reparei que sempre que conversava com as crianças entre a sesta e o lanche da tarde, este último momento decorria de forma mais harmoniosa. Também a história que se lê antes do lanche da manhã, torna o lanche num momento mais tranquilo.

É curioso observar a influências que as transições têm nos momentos da rotina. E é ainda mais curioso entender a necessidade dos momentos de transição para as crianças. Noto-as mais disponíveis para o que decorre durante as diferentes etapas da rotina. A atitude delas está diferente. Estão sobretudo mais calmas. Também a educadora, auxiliar e até eu própria ficamos menos stressadas.

A organização temporal dos contextos educativos deve aliar os momentos de transição à rotina diária. As transições pensadas e realizados recorrendo a diferentes estratégias pedagógicas são essenciais para as crianças e também para os adultos. Estes momentos constituem um elemento central, capaz de ditar a forma como o dia decorre. A análise das intervenções realizadas no contexto A, relatadas em seguida, são um exemplo fulcral das mudanças que podem advir de momentos de transição intencionais e pedagogicamente pensados.

2.1. Estratégia 1 – Reflexões Cooperadas

Princípio esta secção de descrição e análise das intervenções realizadas no contexto de creche, com a estratégia que considero mais importante. Esta certeza deve-se ao facto de ter verificado que a reflexão é o ponto de partida para toda a mudança. Os momentos de reflexão com a educadora cooperante permitiram-nos encontrar estratégias que tornassem possível modificar e potencializar as fragilidades verificadas no decorrer das várias transições. Refere Alarcão (2003) que a reflexão conduzirá a mudanças, sempre que se apresentem necessárias. Segundo a autora, é a reflexão que suscita nos agentes educativos uma panóplia de questões e hipóteses que os incentivará a investigar as práticas pedagógicas. Desta forma, é reforçada a conceção de que a prática pedagógica deverá ser constantemente questionada pelos próprios agentes educativos.

Os momentos de reflexão com a docente ocorriam em diferentes momentos do dia. Por vezes, no instante final de uma transição ou de uma atividade. Noutras ocasiões, em momentos formais para o efeito. É certo, que nestes últimos, nos momentos formais, a reflexão adquiria um nível de profundidade mais significativo. Sempre que havia oportunidade, no final dos momentos de transição realizávamos uma reflexão imediata sobre a ação. Nas seções formais, refletíamos sobre estes momentos com mais distanciamento temporal, bem como a forma de os tornar mais agradáveis. Neste sentido, os momentos de reflexão cooperada incidam sobre dois períodos distintos das transições: durante a transição e após a mesma. Perrenoud (2002) refere a pertinência da reflexão nestes dois instantes. Para o autor, a reflexão encaminha-nos a dois processos mentais distintos. O primeiro remete-nos para a reflexão durante a ação que decorre em paralelo à mesma, onde os agentes educativos pensam sobre a sua forma de agir, a sua prática. Esta reflexão imediata permite aos docentes redirecionarem a ação, sempre que se apresente necessário. O segundo processo encaminha-nos para a reflexão após toda a ação, que toma por base a forma como esta decorreu na íntegra e, fundamentalmente, a intencionalidade pedagógica imprimida pelos agentes educativos durante a ação. Os processos aqui evidenciados aproximam-se das conceções de Schön (2000), referidas na parte inicial do presente capítulo. Analisando o ponto de vista dos autores, é possível afirmar que a reflexão crítica constrói o conhecimento e o sentido das práticas pedagógicas, evidenciando a necessidade de mudança nas mesmas. Os diferentes momentos de reflexão cooperada, entre mim e a educadora, eram orientados por estes

princípios, direcionando-os especificamente para os momentos de transição, tal como é narrado na seguinte nota de campo.

Nota de Campo – 14 de dezembro de 2016

Intervenientes: Educadora-estagiária; Educadora cooperante

Local: Sala de reuniões de equipa

[...]

Ed. Est. – Podemos refletir um bocadinho sobre a transição para a aula de ginástica.

Ed. – Os miúdos estavam bastante agitados quando saímos da sala. E depois continuaram assim na aula de ginástica. Pelo menos no início.

Ed. Est. – Provavelmente devíamos ter intervindo antes da aula. Antes de saírem da sala, podíamos ter conversado com eles e explicar-lhes o momento que se ia seguir.

Ed. – Sim. E como éramos três (adultos) até nos podíamos ter dividido em grupos mais pequenos.

Ed. Est. – São boas estratégias para suavizar as transições. Podemos experimentá-las.

Ed. – Os meninos vão estar mais pacíficos durante a aula de ginástica.

Ed. Est. – Porque se vão sentir mais seguros no momento de transição.

[...]

Início a análise do episódio, recorrendo às conceções de Contreras (2002). Refere o autor que a reflexão crítica vislumbra, antes de mais, o propósito de encontrar estratégias que possam atenuar os problemas verificados. Para o autor “A reflexão crítica não pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro, ao definir-se diante dos problemas e atuar [...]” (idem, p. 163). À semelhança do que é defendido por Contreras, perante a dificuldade sentida na transição descrita na nota de campo, tentámos encontrar uma solução possível. O momento de reflexão descrito continuou com mais estratégias acompanhadas da sua pertinência para as crianças. Devo referir que nos momentos de reflexão cooperada surgiram muitas estratégias que, quando implementadas, não resultaram. A estratégia referida por mim na nota de campo, que consistia em dialogar com as crianças, constitui um exemplo. Quando tentei conversar com as crianças para os informar acerca do momento que se seguia (aula de ginástica), estas entraram em euforia. Bateram palmas, proferiram o nome do

professor, algumas pularam e outras correram, de imediato, para a porta. Claro está, que o momento de transição foi, novamente, agitado, bem como o início da aula de ginástica. Quando refleti sobre esta estratégia percebi que o diálogo não era eficaz neste momento. A aula de psicomotricidade acontecia apenas uma vez por semana e era um acontecimento que as crianças gostavam e ansiavam. É fácil de compreender que, após vários dias de espera por um momento que se deseja, quando este é anunciado é, inevitavelmente, acompanhado de euforia. Refletindo agora, talvez a solução consistisse em criar mais momentos de atividade física, o que provavelmente diminuiria a ansiedade nas crianças. Desta forma, o momento de transição e a própria aula de ginástica ocorreriam de forma mais harmoniosa.

Os diferentes momentos de reflexão cooperativa constituíram, como referi anteriormente, o ponto de partida para as restantes estratégias desenvolvidas neste contexto. Estas serão descritas e analisadas em seguida.

2.2. Estratégia 2 – As Nossas Histórias

A segunda intervenção neste contexto direciona-nos para o mundo das histórias infantis. É inegável que estas fazem parte da infância e promovem o desenvolvimento do sentido criativo e imaginativo das crianças. Afirmo Veloso “O que as histórias contam à criança permite um estilhaçar de paredes de vidro que a limitam, levando-a a pensar no mundo que quer conquistar [...]” (2005, p. 23). Para além de promoverem a imaginação, as histórias fomentam o gosto pela leitura. Para o presente projeto de investigação, a leitura de uma história como estratégia de transição, permitiu a criação de um momento de tranquilidade e a melhoria da etapa que se seguia na rotina.

As crianças do contexto A chegam à instituição em diferentes horas da manhã. São recebidas pelas equipas pedagógicas nas respetivas salas. Ao longo do estágio, verifiquei que depois do acolhimento se seguia, de imediato, o lanche da manhã. Era visível a dificuldade em lidar com esta transição. As crianças ainda se estavam a recompor da separação com as famílias e logo tinham que se dirigir para um outro espaço. Senti que, entre estes dois momentos da rotina, faltava uma estratégia que facilitasse esta transição. A nota de campo que se segue descreve a dificuldade de uma transição neste período.

Nota de Campo – 12 de outubro de 2016

Intervenientes: Equipa pedagógica; Crianças
Local: Sala de atividades; Refeitório

“Meninos vamos lanchar” – É a frase proferida pela educadora que assinala o avançar na rotina. Foram precisos mais de quinze minutos para reunir todo o grupo na porta da sala. Não é fácil retirá-los das suas brincadeiras. A educadora e a auxiliar andam numa correria a removê-los individualmente das zonas onde brincam. Choro constante. As que acabaram de chegar ainda nem estão recompostas das dolorosas despedidas. Choro também da parte destas. Mas ainda assim, iniciamos o percurso pra o refeitório. Ignorando as chorosas crianças, inicia-se a cantiga do “Indo eu, indo eu”, bastante comum nesta sala. Ruído sonoro que faz aumentar ainda mais o volume do choro das crianças. É normal, afinal elas precisam de ser ouvidas. Mas quem é que consegue ouvir uma criança que chora, quando está a cantar? Mas é tão bom cantar! É tão mais fácil cantar!

Era bastante óbvio que as crianças precisavam de um momento de harmonia antes de prosseguir na rotina. Em reflexão com a cooperante, decidimos então que as histórias poderiam constituir uma estratégia facilitadora desta transição, algo que se veio a comprovar ao longo do estágio. No início, poucas crianças se interessavam pela história e continuavam a brincar, o que perpetuava a agitação da ida para o refeitório. Compreendo que para as crianças que continuavam a brincar, a história não tinha a mesma importância do que a brincadeira. Por outro lado, é certo que nem todos os meninos têm que se interessar sempre pelas histórias. Ainda assim, verifiquei que o público que se interessava e escutava o conto foi crescendo gradualmente. A transição entre o acolhimento e o lanche foi-se apaziguando, bem como o próprio momento do lanche.

Soares afirma que “Quem ouve histórias desenvolve a capacidade de entender e imaginar, enriquecendo a sua leitura do mundo. Criam-se condições para que se amplie o seu mundo simbólico e desenvolva a consciência das suas emoções [...]” (2013, p. 18). Para além dos objetivos referidos no parágrafo inicial, que relacionam a presente estratégia com os momentos de transição, a leitura de um conto permite a criança desenvolver diferentes competências pessoais e sociais, como a comunicação e a imaginação. Ao longo da investigação, esta estratégia foi evoluindo. Se na fase inicial da sua implementação, apenas os elementos da equipa adulta liam as histórias, com o avançar da mesma (estratégia), também as crianças começaram a “ler” para os colegas. A escolha das da narrativa passou a ficar a cargo dos meninos. Devo afirmar que a escolha recaía quase sempre sobre a mesma história. A nota de campo que se segue relata a importância que as histórias assumiram no momento de transição referido.

Nota de Campo – 2 de novembro de 2016

Intervenientes: Educadora-Estagiária; João
Local: Sala de atividades; Refeitório

Pouco depois de ter entrado na sala, o João dirigiu-me um pedido. “A itóia”. Queria ir buscar a história para ler aos colegas. Encaminhámo-nos então para o armário, a fim de efetuarmos a seleção de um livro. Embora soubesse que se referia a uma história em particular (era sempre a mesma), decidi pegar num outro livro com bebés na capa e mostrei-o ao João.

Ed. Est. – Vamos ler a história dos bebés hoje, João?

João: – Não! A “itóia”.

Ed. Est. – Mas esta também é uma história. É a história dos bebés. É diferente!

João: – Naaão! A “itóia”

Ed. Est. – Ok João. Então vamos lá ver se os outros meninos também querem a que tu escolheste.

Incrível a capacidade das crianças. Quando me virei para trás, a maior parte do grupo já estava sentada no tapete, esperando por nós.

Pouco tempo após ter chegado à sala, o João pediu a história. Sem que eu me pudesse aperceber, as restantes crianças foram-se sentando no tapete. Sem que ninguém as informasse, descodificaram o propósito da minha ida ao armário com o João. Este episódio não foi exceção neste contexto. O momento do conto nesta fase da rotina começou a fazer sentido para as crianças deste grupo. É importante referir que no segundo período de estágio neste contexto, observei que este momento estava já cristalizado na rotina, não como uma estratégia de transição, mas como um momento de maior duração. No início da sua implementação, a duração temporal desta estratégia era bastante reduzida e, por esta razão, constituía uma estratégia facilitadora do momento de transição. Ao regressar novamente ao contexto, a leitura da história contava com uma duração temporal superior e assinalava o início do dia na sala.

2.3. Estratégia 3 – Utilização dos Sentidos

Como referi no início do presente capítulo, uma das fases da rotina com maior tensão eram os momentos da higiene após o almoço. O mesmo se verificava também no momento de higiene que se seguia ao repouso (sesta). Assim, nos momentos de cuidado pessoal da criança, a agitação era bastante grande, uma vez que esperavam grandes períodos de tempo, até que chegasse a sua vez. Também foi referido, e ilustrado com notas de campo, que a duração dos cuidados pessoalizados prestados às crianças era reduzida, na tentativa de diminuir o tempo de espera das restantes. Em reflexão com a cooperante, a mesma afirmou que estes momentos eram a sua maior preocupação. Deste modo, estabelecemos uma estratégia para tentar serená-los e garantir, a cada criança, a máxima personalização dos cuidados.

A terceira estratégia implementada no contexto de creche foca a utilização dos sentidos. Em conjunto com a equipa pedagógica, recolhemos e construímos diversos materiais sensoriais, que permitiam às crianças a sua exploração, enquanto aguardavam pela prestação dos cuidados. Para além de permitir uma duração temporal superior de personalização dos cuidados pessoais direcionados a cada criança, esta estratégia promoveu a tranquilidade nesta transição e acentuou os comportamentos positivos das crianças, algo que anteriormente não se verificava. A nota de campo abaixo descrita apresenta-se como um exemplo desta estratégia.

Nota de Campo – 28 de novembro de 2016

Intervenientes: Educadora-Estagiária; Equipa Pedagógica; Crianças
Local: Sala de atividades; Refeitório

Enquanto a educadora e a auxiliar estavam na casa de banho e iam procedendo à higiene das crianças, eu coloquei o tapete sensorial no chão da sala. À medida que iam acordando e viam o tapete, as crianças dirigiam-se para ele e começavam a explorá-lo. As que voltavam da higiene também se direcionavam para o tapete. Por vezes, foi difícil retirar as crianças deste material e encaminhá-las para a casa de banho. Porém, através do diálogo estas percebiam que voltariam em seguida. Quando todas estavam com a higiene realizada, tinha chegado o momento de irmos para o refeitório para que as crianças pudessem lanchar. Este momento passou a realizar-se de forma mais tranquila do que o habitual.

A estratégia implementada, recorrendo ao tapete sensorial, teve a participação assídua e interessada das crianças. De facto, a exploração através dos sentidos constituía uma necessidade das crianças deste grupo, algo que me fui apercebendo ao longo do tempo. Esta é razão elementar que me conduziu à introdução de uma estratégia apelativa dos sentidos. A experiência sensorial é, de acordo com Ayres (2005) o ponto de partida para que as crianças possam conhecer todo o ambiente que as rodeia e principalmente o seu corpo. Também as OCEPE (2016), salientam a importância da exploração recorrendo aos sentidos, visto que promovem o prazer em manipular, transformar, criar, observar e comunicar. Logo desde o período inicial, em que a criança começa a estabelecer o sentido de si própria, a exploração sensorial, assume-se como um recurso fundamental para o processo de desenvolvimento. Através dos sentidos, a exploração do meio envolvente, leva a criança a percebê-lo e a interagir nele e com ele, tomando consciência de si e dos outros.

A estratégia relatada na nota de campo apresentava algumas fragilidades. Por vezes, era bastante difícil conduzir as crianças para o lanche, pois queriam continuar a exploração. As conceções da equipa relativas ao tempo da criança foram impossíveis de modificar. Assim, o horário do lanche cumpria-se de forma igual para todas as crianças. Com a exploração do tapete, esta transição tornava-se bastante difícil para algumas crianças. Por outro lado, a presença deste objeto na sala deixou de ser novidade. Assim, surgiu a necessidade de se introduzirem novos materiais de exploração sensorial, como os jogos de luzes, instrumentos musicais e caixas e garrafas com diversos materiais sensoriais no seu interior. No segundo momento de estágio neste contexto, nenhuma destas estratégias eram utilizados. De acordo com a educadora cooperante, as crianças haviam perdido o interesse nos jogos de estimulação sensorial. Esta afirmação é bastante curiosa. É certo que, para as crianças, explorar parte de uma necessidade constante e deve representar um novo desafio. A repetição dos mesmo materiais conduz ao desinteresse das crianças, pois deixam de se apresentar como desafios renovados (Edwards, Gandini & Foremen, 2016). No entanto, estas estratégias constituíam apenas o ponto de partida para novas explorações, com diferentes materiais, apelando a outros sentidos, como o paladar ou o olfato.

Tendo em conta a afirmação da docente e atendendo ao nível de desenvolvimentos das crianças, no segundo momento de estágio no contexto em estudo, a presente estratégia, *Utilização dos Sentidos*, deu lugar às duas que se seguem.

2.4. Estratégia 4 – Consigo Fazer Sozinho

Implementada no segundo momento de estágio neste contexto educativo, esta estratégia estabelecia a ligação entre o momento em que as crianças acordavam da sesta e o lanche. Antes de mais, objetivava promover a autonomia nas crianças. Por outro lado, ao realizarem as suas tarefas (vestir-se e calçar-se) de forma autónoma, o longo tempo de espera por um dos elementos da equipa educativa, diminuía. Post & Hohmann (2003) salientam a importância de se conferir autonomia às crianças na realização das suas tarefas. Como estratégia de transição, a promoção da autonomia é igualmente válida, mais ainda, é um modo de permitir que as crianças se desenvolvam de forma concreta, enquanto as apoia no processo de transição de um momento para outro.

Torna-se pertinente referir que, no processo de realização das tarefas pessoais, os elementos da equipa adulta acompanhavam as crianças com olhar atento. Pude verificar que a presente estratégia obteve uma grande adesão por parte dos mais novos. Por diversos momentos, anteriores à sua implementação, observei que algumas crianças mostravam muita vontade de se vestirem e de se calçarem sozinhas. Esta realidade tornava-se ainda mais concreta nos instantes em que eu própria as apoiava neste processo, tal como espelha a seguinte nota de campo.

Nota de Campo – 4 de outubro de 2017

Intervenientes: Educadora-Estagiária; Crianças

Local: Sala de atividades

Desde o último estágio, estas crianças cresceram tanto! Quando me aproximo de alguns dos meninos para os ajudar a vestir, sobretudo depois da sesta, sinto que o querem fazer sozinhos. Existe quase uma recusa em aceitar a minha ajuda. Por vezes oiço a auxiliar, num tom de voz mais elevado, a afirmar “Eu que visto as calças, não és tu”. Estas crianças já são tão capazes, já têm tantas capacidades.

Ontem fui buscar o João ao tapete para o ajudar a vestir-se. Quase não tive que fazer nada. A minha função foi apenas a de colocar as calças do lado correto e os sapatos em frente do pé a que pertenciam.

Por que razão se continuam a perpetuar os longos tempos de espera entre as rotinas, se estes podiam ser mais reduzidos? Bastava que se permitisse que estas crianças fossem autónomas.

No momento de reflexão com a educadora cooperante, discutimos os aspetos mencionados na nota de campo. Esta ação reflexiva ocorreu no final da primeira semana de estágio (esta era a primeira de duas semanas de estágio). Na semana seguinte, foi implementada a estratégia. Na grande maioria, as crianças aderiram e mostravam-se entusiasmadas por, finalmente, poderem realizar as suas tarefas autonomamente, em vez de estarem tempos indeterminados a aguardar no tapete. Importa referir, que algumas crianças continuaram a esperar que o adulto as fosse ajudar. Acredito, porém, que de forma gradual, todas as crianças serão capazes de realizar as suas tarefas, desde que sejam incentivadas para tal.

Importa referir que apenas observei a realização desta estratégia ao longo de uma semana. Apesar do balanço ter sido positivo, não posso garantir o sucesso da mesma, uma vez que não permaneci no contexto o tempo suficiente que me permitisse retirar conclusões mais definitivas.

A nota de campo que se segue relata um episódio que considero bastante curioso e pertinente descrever neste relatório. Desta forma termino a análise sobre a quarta estratégia implementada no contexto de creche.

Intervenientes: Educadora-Estagiária; João
Local: Sala de atividades

Aproximei-me do João. Tinha vestido as calças viradas do avesso. Disse-lhe eu:

Ed. Est. – Boa João! Vestiste as calças sozinho, estás um crescido.

O João esboçou um sorriso de enorme de satisfação. Continuei o meu discurso.

Ed. Est. – Olha João, mas penso que precisas da minha ajuda. Tens as calças viradas ao contrário.

João – Não!

Ed. Est. – Tens sim. Não vês que esta etiqueta está para fora e devia ter ficado para o lado de dentro.

João – Não é assim. Eu vesti as calças sozinho assim.

Ed. Est. – Mas não está correto.

João – Não? Mas eu sou crescido.

Pois é João. Ainda vais aprender que estar errado é uma condição das pessoas crescidas. Toma-me como exemplo, pedi-te que te vestisses sozinho e agora digo-te que estás errado. Na tua cabeça pensas: “mas como, se as calças estão vestidas?” A etiqueta não te diz nada, muito menos as costuras que até alegram o tecido com o contraste da cor. Eu sou crescida e estou tão errada. E tu estás tão habituado a que os crescidos estejam sempre certos diante de ti, que achas que ser crescido é sinónimo de razão absoluta. Oh João, um dia também tu vais ser crescido. Vais estar errado, tantas vezes. E o meu maior desejo para ti é este:

Não queiras estar sempre certo diante das tuas crianças.

2.5. Estratégia 5 – Conversas Informais

Início a análise da última estratégia implementada neste contexto, referindo que esta difere das restantes. O diálogo, neste sentido, consiste na explicitação junto das crianças do momento que se segue e, por esta razão encontra-se subjacente a todas as estratégias implementadas no contexto A. Nas várias transições, os momentos de diálogo com as crianças deste grupo foram mais longos, ou seja, não serviram apenas para os informar dos momentos que se seguiam, mas para criar um instante de tranquilidade antes de se prosseguir na rotina.

Dialogar com as crianças adquire um grande sentido na relação que os docentes estabelecem com elas e, mais importante, no seu processo de desenvolvimento. Na minha perspetiva, à semelhança da observação e da reflexão, também o diálogo ponderado com crianças e docentes, deve estar na base de qualquer estratégia de investigação qualitativa. Para o presente projeto de estudo, a conversa com as crianças, adquire um grande significado ao nível dos momentos de transição, pois orienta-as para o momento seguinte da rotina diária. A nota de campo seguinte constitui uma passagem exemplificativa desta realidade.

Nota de Campo – 6 de outubro de 2017

Intervenientes: Educadora-Estagiária; Equipa Pedagógica; Crianças
Local: Sala de atividades

Depois da sesta as crianças iam-se sentando no tapete azul. Parece que agora é norma fazerem isso, nesta nova sala. Ao seu ritmo, a equipa pedagógica ia procedendo à higiene e vestia cada criança na sua vez. A cooperante pediu-me, no último dia, que a ajudasse a encontrar uma estratégia para este momento de transição entre a sesta e o lanche. Não consegui pensar numa estratégia muito elaborada e, por isso, optei por conversar com as crianças. Hoje, conversamos sobre sonhos, tema lançado pela Alice, que relatava o seu. Todos quiseram contar o que tinham sonhado. Pouco antes da hora do lanche, informei os meninos que nos íamos dirigir para o refeitório e que, mais tarde regressaríamos.

Já no refeitório, decorria o lanche quando entrou o outro grupo. A educadora destes meninos, em voz alta, afirmou:

– Hoje atrasámo-nos. Costumo regular-me pelo vosso grupo, mas hoje não vos ouvi descer.

Parece que há qualquer coisa misteriosa no diálogo, na informação que se transmite a estes meninos. É algo poderoso.

A nota de campo ilustra a importância de dialogar e escutar as crianças. Acredito que a *práxis* dos agentes educativos deve assentar fortemente na pedagogia da escuta e da comunicação. Refere Faure (2005) que a comunicação é um dos métodos mais eficazes para se chegar ao mundo das crianças. O autor declara ainda que, ao agir desta forma, os agentes educativos promovem uma educação ao serviço da vida. Também Folque (2014) defende a importância da conversação com as crianças. Para a autora a finalidade principal destes momentos, “[...] prende-se com o desenvolvimento pessoal e social, a necessidade de uma reflexão permanente para clarificar valores e significações sociais, a construção cooperada da cultura” (idem, p. 51). À semelhança do episódio relatado, tentei que todos os momentos de transição conduzidos por mim, assentassem nos momentos de diálogo. Deste modo, as estratégias implementadas terminavam, na sua maioria, com a explicitação do momento procedente da rotina. Também no contexto B, jardim-de-infância, o diálogo com as crianças era uma prática regular, como analisarei nas páginas que se seguem.

3. Intervenção no Contexto B – Jardim-de-Infância

À semelhança do que ocorreu no contexto A, a grande maioria das intervenções neste contexto aconteceram no primeiro momento de estágio. Devo referir, no entanto, que nesta instituição a minha intervenção foi bastante distinta da anterior. Como mencionei no início do presente capítulo, no entender da docente do contexto B não existiam momentos de transição, apenas a rotina diária com diferentes etapas e atividades. Assim, a minha intervenção nesta instituição, direcionou-se significativamente para a educadora cooperante, nomeadamente para a sensibilização destes momentos, bem como para a sua importância.

Neste contexto, as estratégias pautaram-se, sobretudo pela reflexão cooperada e pela observação participante. Se por um lado, a minha intenção consistiu em clarificar, aos olhos da docente, os momentos de transição existentes no contexto, por outro lado, percebi que podia aprender bastante sobre as estratégias utilizadas nesses mesmos momentos. É certo, que à primeira vista, as estratégias empregues pela docente tornavam algumas transições bastante intensas, razão que a conduzia a afirmar que apenas existiam momentos da rotina. A reflexão crítica permitiu clarificar e estabelecer a distinção entre os momentos da rotina e as transições. A pertinência da reflexão crítica e o seu cariz fundamental para a investigação qualitativa têm vindo a ser referidas ao longo do presente relatório e, de forma mais aprofundada, como estratégia interventiva no contexto A (creche). Desta forma, centrar-me-ei agora no outro aspeto que esteve na base da minha intervenção neste contexto, a observação participante. Atentemos na seguinte nota de campo.

Nota de Campo – 15 de março de 2017

Intervenientes: Educadora-estagiária; Educadora cooperante; Crianças
Local: Sala de atividades

Achei bastante curiosa a forma como as crianças se dirigiram da sala para a ginásio, onde se ia realizar a atividade de ciências experimentais. Não saíram todos ao mesmo tempo nem organizados num comboio. As crianças estavam sentadas na área do grande grupo, divididas em grupos de quatro. Cada grupo tinha que tentar adivinhar o tema que correspondia à atividade experimental a que iam assistir. Para tal, a educadora explicou apenas o procedimento da mesma, indicando o material necessário. Neste caso, a atividade estava relacionada com a flutuação. Anteriormente, as crianças tinham estado a brincar, até que a educadora lhes pediu que se sentassem naquela área.

À medida que cada grupo dava a sua resposta e a justificava, dirigia-se para o ginásio acompanhado pela auxiliar. É importante referir que as respostas não precisavam de estar certas, embora os elementos do grupo tivessem que justificar a resposta dada.

Quando o último grupo se encaminhava para o ginásio, aproximei-me da educadora e afirmei:

– O que acabou de acontecer nos últimos dez minutos foi um momento de transição, onde utilizou uma estratégia educativa.

A docente sorriu.

No episódio descrito na nota de campo, surge uma estratégia de transição que nos remete para uma mudança de atividade e de espaço. Decidi referir estas estratégias por duas razões que me parecem fundamentais. A primeira está relacionada com o facto de neste momento ter percebido que afinal existem momentos de transição na sala. A segunda razão da escolha deve-se ao facto de esta ter sido a primeira estratégia que observei quando cheguei a este contexto e que me permitiu entender a importância conferida aos momentos de transição. Jablon *et al* (2009) salientam a importância da observação nos contextos educativos, no trabalho direto com as crianças. Os autores definem observação como um olhar para aprender com os intervenientes dos contextos. Afirmam ainda, “Acreditamos que a observação cria uma postura de receptividade e de admiração [...] observar é uma postura de abertura, necessária para ensinar” (idem, p. 159). Adotar uma atitude receptiva foi fundamental neste contexto. Deste modo, tornou-se possível criar um ambiente de partilha de saberes. À medida que eu aprendia com a educadora cooperante as diferentes estratégias de transição, senti que comigo, ela aprendeu a significar estes momentos e a reconhecer a sua existência.

No contexto B, a reflexão e a observação foram fundamentais para o desenvolvimento da investigação sobre os momentos de transição. Numa fase mais evoluída do estágio, senti também necessidade de validar as estratégias utilizadas pela docente, junto das crianças. Deste modo, a observação, a reflexão crítica e a validação das estratégias junto das crianças são os aspetos centrais que constituem a base da minha intervenção neste contexto, cujas estratégias serão descritas e analisadas em seguida.

3.1. Estratégia 1 – A Educadora Cooperante e Eu

Como referi anteriormente, no momento inicial do estágio, que decorreu no contexto B, a educadora cooperante afirmou que na sua sala não existiam momentos de transição. Nessa ocasião, senti-me colossalmente receosa, uma vez que estava em causa todo o meu projeto de investigação desenvolvido até então. Após alguns dias de reflexão e de observação do contexto, compreendi que a recusa da docente em aceitar estes momentos era completamente desprovida de sentido. De facto, negar a existência das transições entre os vários momentos da rotina, é negar o cariz sucessivo do próprio tempo. As transições são, como refere Malenfant (2006), segmentos de tempo presentes na rotina diárias, com uma duração inferior e que estabelecem a ligação entre os momentos mais longos da rotina. Desta forma, torna-se impossível negar a existência das transições, tal como é impossível negar a sucessão temporal. A atitude da docente veio enriquecer fortemente o conteúdo da investigação em curso, uma vez que me conduziu a uma reflexão mais aprofundada sobre a importância dos momentos de transição, que me permitisse validá-los perante a própria educadora cooperante.

Contrariamente à recusa inicialmente enunciada pela docente, existiam bastantes momentos de transição, pois a rotina era bastante fragmentada, como anteriormente foi descrito e analisado. Ao observar o contexto, compreendi que as transições se encontravam de tal forma aglutinados à rotina diária e tinham a mesma importância pedagógica, e que a educadora não era capaz de os dissociar. Vários são os autores que defendem que as transições devem encontrar-se enquistadas nos momentos da rotina. Ostrosky *et al* (2008) afirmam que as estratégias de transição são tão essenciais como qualquer atividade de uma rotina diárias. Referem ainda os autores que “Quanto mais as crianças se vão tornando independentes nos momentos de transição e focadas nas estratégias utilizadas, menos prováveis se tornam os problemas de comportamento nas atividades maiores da rotina” (idem, p. 4). Os problemas de comportamento, referidos nesta citação, direcionam-se a toda a agitação resultante de transições realizadas ao acaso, sem recorrer a estratégias facilitadoras. Malefant (2006) vai ainda mais longe e salienta a importância urgente de os agentes educativos pensarem em estratégias que, mais do que facilitarem as transições, lhes confirmem um maior valor educativo, à semelhança do que ocorre com os diferentes momentos da rotina. A cooperante deste contexto estruturava as

transições, recorrendo a diferentes estratégias educativas. Todavia, inicialmente não era capaz de reconhecer a sua existência. Ponderemos a seguinte nota de campo.

Nota de Campo – 5 de abril de 2017

Intervenientes: Educadora-estagiária; Educadora cooperante

Local: Sala de atividades

[...]

Ed. – Eu só não consigo entender por que razão [os momentos de transição] não são considerados rotina.

Ed. Est. – Mas os momentos de transição são parte da rotina. Aliás, devem mesmo fazer parte da rotina. Aqui, na sala, isso realmente acontece.

Ed. – Sim, porque quando estabeleci a rotina precisei de ligar os momentos com atividades mais pequenas.

Ed. Est. – E são essas “atividades mais pequenas” que são as estratégias de transição.

Ed. – Mesmo que eu não tenha pensado delas dessa forma?

Ed. Est. – Pensou nelas, só não lhes atribuiu um nome.

Ed. – Sim, porque eu não sabia que faziam parte dos momentos de transição. Pensei que nem existiam. Nunca pensei neles.

[...]

Hoje, na reflexão com a educadora, senti que estamos a progredir. A sua atitude e discurso parecem-me agora de aceitação, de querer saber mais. É a segunda vez que ela própria me procura para saber a minha opinião sobre as transições do dia. Depois a reflexão estende-se com a discussão sobre as diferenças entre os diferentes momentos (rotinas e transições) e com a importância de transições estratégicas, o sentido que fazem sobretudo para as crianças.

A nota de campo relata parte de um momento de reflexão. Por esta altura já a educadora começava a aceitar a existência destes momentos. No entanto, nem tudo se apresentou de forma tão linear. Nas primeiras semanas de estágio o meu projeto de investigação neste contexto parecia estar bastante comprometido. Em vários momentos não soube o que fazer nem o que dizer para apoiar a educadora neste processo de entendimento e de perceção dos momentos de transição na sua própria sala. A nota de campo que se segue constitui um exemplo da impotência que senti nesta fase da investigação.

Nota de Campo – 21 de março de 2017

*Intervenientes: Educadora-estagiária; Educadora cooperante
Local: Sala de atividades*

Ed. – Eu acho que não vais encontrar nada de interessante para o teu tema na minha sala.

Ed. Est. – Afirma isso com base em quê?

Ed. – Como já te disse na minha sala não há isso dos momentos de transição. Aliás, tu própria já deves ter reparado nisso.

Ed. Est. – Eu já reparei que existem muitos momentos de transição e todos eles com estratégias. Até lhe fui mostrando e falando sobre alguns.

Ed. – Isso de que tu estás a falar não são transições, são pequenos momentos da rotina.

Ed. Est. – Exatamente, são pequenos momentos da rotina que estabelecem ligações com toda a rotina.

Ed. – Por isso mesmo são só a rotina.

Continuei a explicar à educadora as diferenças. Não está a resultar. Tudo o que lhe digo, consegue contrapor de tal forma que vou ficando sem palavras. No outro dia até me disse que era melhor mudar de tema. Fiquei escandalizada com esta impertinência. Neste momento só sinto vontade de pedir que me mudem de estágio. Como vou fazer o meu projeto aqui? Neste sítio cheio de momentos de transição, mas que a educadora, a própria que os estruturou, não os vê? Acho que este é um desafio maior do que aquilo que consigo aceitar. Não sei por onde seguir, neste momento.

A reflexão torna-se a chave para os momentos em que a razão nos escapa, tal como refere Perrenoud (2008). No momento em que redigi a nota de campo não conseguia encontrar o caminho que, de forma pertinente, elucidasse a educadora cooperante. Refleti bastante na tentativa de encontrar possíveis estratégias que pudesse por em prática com a docente. Decidi então continuar com os momentos de reflexão cooperada. No entanto, reuni um conjunto de documentos que referiam os momentos de transição, bem como a importância dos mesmos. A grande maioria destes documentos consistem nas referências bibliográficas utilizadas neste relatório. Mostrei-lhe ainda alguns projetos educativos de diferentes instituições estrangeiras (visto não se encontrarem no nosso país) que contemplam os momentos de transição nas rotinas diárias e as diversas estratégias possíveis de utilizar nestes momentos. Algumas bastante semelhantes às suas. A partir deste momento, senti que a atitude da educadora cooperante se foi modificando. Foram-

se tornando cada vez mais comuns os instantes em que a docente me abordou, tentando perceber as diferenças entre os momentos de transição e os momentos da rotina. Questionou-me sobre as razões que levavam as transições a diferirem da rotina e porque não poderiam ser estas também denominadas de rotinas. De facto, são interrogações bastante pertinentes. Expliquei-lhe, da melhor forma que consegui, o que distinguia uns momentos dos outros. Juntas construímos um percurso, onde se foi progressivamente clarificando a importância dos momentos de transição. Nos últimos dias do período do segundo momento de estágio neste contexto, pedi à docente que redigisse uma reflexão, onde abordasse os momentos de transição. No documento pode ler-se a certeza da existência destes momentos na sua sala. Relativamente à importância dos mesmos, escreveu a cooperante:

“[...] é necessário que se proporcione às crianças um ambiente calmo, onde todos os momentos, (rotinas e atividades) se articulem de forma harmoniosa. Os momentos de transição têm aqui um papel relevante. Considero os momentos de transição não apenas como um tempo de preparação para a atividade que se segue, mas um tempo privilegiado, não só porque se reflete no que vem a seguir, mas também porque se reveste de intencionalidade com objetivos/propósitos específicos [...]” (p. 1).

A presente estratégia – *A Educadora Cooperante e Eu* – perspetivou três objetivos distintos, aliando a observação à reflexão crítica. O primeiro remete-nos para a tomada de consciência da educadora ao aceitar a existência dos momentos de transição na sua sala, salientando a sua importância. O segundo objetivo passou por, primeiramente reconhecer e, posteriormente, nomear as estratégias utilizadas nas transições. Por outras palavras, passou-se a distinguir as estratégias de transição das atividades da rotina. Por fim, o último objetivo passava pela apreensão da riqueza pedagógica das estratégias aplicadas pela educadora cooperante. Neste sentido, posso afirmar que aprendi bastante neste contexto. Termina a reflexão debruçada sobre a presente estratégia com uma nota de campo, onde a educadora afirma a importância da investigação em foco. Por outro lado, reconhece que existem momentos de transição e que são fundamentais para as crianças, no sentido em que as ajudam a transitar entre as diferentes atividades.

Nota de Campo – 17 de maio de 2017

Intervenientes: Educadora-estagiária; Educadora cooperante
Local: Sala de atividades

No final do dia de hoje, a educadora aproximou-se de mim e disse-me algo que me fez sentir que todo este percurso valeu a pena.

Ed. – Se não tivesses vindo para a minha sala eu ainda hoje não estava desperta para os momentos de transição. Para mim ia continuar a ser tudo só a rotina. E as estratégias de transição são tão importantes para os miúdos. Para que se acalmem, para que percebam o que vem em seguida. Estou mesmo satisfeita que tenhas vindo para a minha sala.

É certo que continua tudo a fazer parte da rotina. Os momentos de transição são parte da rotina e, por isso, também são a rotina. Mas percebi o que a cooperante quis dizer. A partir deste momento, aos seus olhos, existem estratégias que ligam os diferentes momentos da rotina.

Está concluída a minha intenção principal neste contexto, de a fazer reconhecer a existência e a importância destes momentos.

Finalmente.

3.2. Estratégia 2 – “Trocar as Voltas”

Início a análise da segunda estratégia neste contexto pela descrição do que consistiu a mesma. Na transição entre um momento de brincadeira para o momento de higiene (anterior ao almoço) pedi às crianças do grupo que se sentassem na área do grande grupo. De facto, até aqui nada na minha intervenção constituía uma novidade. Era hábito que as crianças se sentassem nesta área antes da higiene. Uma vez que não se tinham realizado projetos, não havia nada para partilhar. Nestas situações era hábito realizar-se um jogo que serviria de estratégia de transição. Assim, os meninos aguardavam que iniciasse o jogo que, na semana que decorria, estaria relacionado com as rimas. Nesta altura, decidi “trocar-lhes as voltas”.

Nota de Campo – 18 de abril de 2017

Intervenientes: Educadora-estagiária; Crianças
Local: Sala de atividades

Pedi às crianças que se sentasse na área grande grupo. Estavam todas à espera que iniciasse o jogo das rimas. Decidi então trocar-lhes as voltas e disse:

Ed. Est. – Podem ir já lavar as mãos. Hoje ninguém vai dizer as rimas sobre o rio sado. (As crianças começaram a ficaram logo agitadas).

Ana – Então como fazemos? Não dizemos nada?

Diana – Mas isso não faz sentido.

Ed. Est. – Então porquê Diana? Porque é diferente?

Diana – Não Mónica! Porque essa não é a nossa rotina!”

Ed. Est. – E qual é a vossa rotina?

Diana – Olha Mónica, tu já sabes. Não vamos todos à corrida lavar as mãos. É melhor fazermos o jogo para nos despacharmos.

A criança afirmou não ser aquela a sua rotina, quando tentei alterar a estratégia de transição. Decerto, a resposta desta menina, bem como a agitação que sentiu por parte das restantes crianças, revelaram-me o sentido que estes momentos transicionais têm para elas. Quer seja através da partilha de algum projeto ou recorrendo aos jogos, aos olhos

das crianças, estas estratégias são essenciais para a preparação do próximo momento. A Diana, insistindo, refere que não podem ir todos, a correr, lavar as mãos. Em todo o discurso proferido por esta criança transparece a importância das estratégias de transição. Recorro uma vez mais a Malenfant (2006), quando refere que as crianças vão sentindo cada vez mais segurança na rotina, à medida que se familiarizam com as estratégias de transição. Por certo que para que ocorra esta familiarização, os momentos de transição, com todas as estratégias implementadas, devem ser recorrentes nos contextos educativos, devem surgir com a mesma regularidade do que as diferentes atividades de maior durabilidade da rotina diária. Por outro lado, Hohmann e Weikart (1997) referem que é o conhecimento da rotina que facilita as transições. Afirmam os autores que “As transições ocorrem de formas mais suaves para as crianças quando elas estão familiarizadas com a rotina diária e podem preparar o que vem a seguir” (idem, p. 443). Na minha perspetiva, tendo em conta o episódio relatado na nota de campo, as duas conceções complementam-se.

Como já foi referido no presente relatório, na Sala nº1 do contexto de jardim-de-infância, existiam diferentes momentos de transição e todos ocorriam através de estratégias que os harmonizavam. Desta forma, com esta intervenção junto das crianças, pretendi testar a validade das estratégias implementadas pela cooperante. Por outro lado, precisava de confirmar se destas estratégias advinham sentimentos de segurança para as crianças. As suas atitudes refletiram a importância dos momentos de transição e das estratégias utilizadas. A insegurança e a incerteza que sentiram quando retirei a estratégia utilizada naquela transição mostraram que, efetivamente, os momentos de transição são essenciais para garantir a harmonia do decorrer do dia desta sala.

4. *Do Estágio à Profissão*

Na introdução do presente relatório referi que me encontrava a desempenhar funções profissionais no contexto de creche, onde decorreu o primeiro estágio. No final da componente letiva do mestrado em educação pré-escolar, fui convidada para trabalhar neste contexto, como responsável da Sala das Abelhinhas, sala e crianças sobre as quais recaiu a investigação relatada neste relatório. A realidade que encontrei foi bastante diferente do que a que deixei, sobretudo no que se refere aos momentos de transição entre as rotinas. Por esta razão, senti necessidade de escrever sobre este aspeto nesta fase do relatório. Nem sempre o que se percebe no estágio corresponde à realidade.

Referi anteriormente que a estratégia que contemplava a leitura de uma história infantil se integrou na rotina diária. Quando comecei a desempenhar funções profissionais neste contexto esta mantinha-se uma constante. No entanto, as crianças continuavam a esperar pelo adulto para que eles realizassem, por si, as suas tarefas pessoais. Também as canções que assinalavam a hora de arrumar e de mudar de local tinham regressado. É certo que algumas das estratégias aplicadas no contexto não tinham em conta os elementos residuais. Ao longo do estágio éramos três adultos e quando sai deste espaço, voltaram apenas a ficar dois elementos nesta sala. Esta realidade dificultava a promoção de algumas estratégias. Ainda assim, quando temos ideais tão vivos, que consideramos tão vantajosos para o contexto, a frustração de não os ver ou de não os conseguir colocar em prática, é bastante grande. Ocorre-me agora a seguinte passagem de Mireille Cifali:

“A sua perturbação [do docente em início de carreira] é tanto mais intensa quanto os ideais estão vivos. Um sonho fez-lhe escolher esta profissão, o sonho de uma disponibilidade, de insuflar o prazer de aprender tudo e sobretudo o prazer de estar presente. Não tem nenhuma dúvida relativamente ao que deve ser [...] deve referenciar-se pelos seus sentimentos que considera como um bom instrumento para estabelecer a relação com o outro [...]” (1992, p. 2).

O impacto inicial com o contexto, agora no papel de profissional, foi bastante difícil para mim. De facto, agora nada precisava de ser oculto. Estava então na altura de começar tudo de novo. Este processo não foi fácil. Senti a enorme pressão do contexto,

sobretudo da equipa. Em diversas situações comecei mesmo a “afundar-me” no contexto, a esquecer os meus valores pedagógicos. Lembro-me de uma vez ter sido confrontada pelo facto das crianças do meu grupo passarem demasiado tempo a brincar e como isso se refletia nas poucas produções finais. Respondi a este comentário com toda a magnificência que a pedagogia da infância permite. Argumentei que a brincadeira promove o desenvolvimento de forma mais holística do que uma atividade específica, que brincar envolve todas as dimensões da criança (social, pessoal, emocional). No entanto, com o continuar destes confrontos questioneei-me se estaria eu, de facto, errada. Se todos caminham numa direção, torna-se difícil seguir na direção inversa. É solitário.

Quando comecei a trabalhar nesta instituição, levei comigo todas as minhas ideologias relativas ao tempo da criança. A um tempo fundamentalmente *Aión*, que privilegia a descoberta, a exploração e se afasta da medição temporal. Acredito que só desta forma é possível manter a continuidade educativa nos diferentes momentos da rotina, sem que existam fragmentações desnecessárias. Até ao presente momento é algo que tenho conseguido manter constante na minha prática. Todavia, nem sempre foi fácil proceder desta forma, num contexto onde o tempo decorre de forma homogénea para todos e onde o dia seguinte é igual ao anterior. Aos poucos fui introduzindo na sala horários que respeitavam as necessidades das crianças. O lanche da manhã, por exemplo, decorria sempre perto das 10h. As crianças que tinham acabado de chegar não tinham fome e as que estavam na instituição desde as 7h não a deviam suportar. Comecei então a ter os lanches na sala e à medida que iam sentido fome, as crianças iam solicitando o alimento. Novamente a pressão do contexto que chegava através de olhares reprovadores, de comentários bastante amigáveis e positivos por ser uma ideia inovadora, mas que continha implícita uma mensagem contrária. Cedi à pressão. Uma vez mais foi muito difícil percorrer o caminho inverso. Sozinha. O lanche voltou ao seu horário habitual e tudo ficou bem. Alterei alguns aspetos na minha prática. Fiz mais atividades planificadas. Respeitei todos os tempos da rotina que estava estabelecida. Penso que me deixei orientar pela indiferença, face ao que sabia estar certo. Afinal parece que era o que todos faziam. Ainda que não concordassem, continuavam a caminhar na direção de todos os outros. Recordo-me, uma vez mais, de Cifali (1992):

“Gostaria tanto de não sentir essa impotência que aparece de surpresa, que a faz vacilar: mas só vacila um momento, porque depressa foge dela. Não pode acreditar que poderá em breve defender-se através de um cinismo protetor, uma distanciação indiferente que irá assumir posições de decepção [...] mas ao olhar para algumas educadoras experimentadas, esta perspectiva não se torna tão inimaginável. Como poderá proteger-se de ter que se refugiar atrás da indiferença?” (p.3).

É bastante difícil, quando nos iniciamos na profissão, não sucumbir a um contexto cheio de educadoras e auxiliares experientes que nos tentam mostrar um caminho. Esse caminho parecia-me o mais certo. Até que me apercebi que, na realidade, não era. Era o mais fácil. Eu não estava a respeitar verdadeiramente as crianças, as suas necessidades e, sobretudo, o seu tempo. Refleti bastante e entendi que não era eu que estava errada. As minhas conceções precisavam apenas de ser mais fortes do que a pressão que sentia. Enquanto me fosse possível, permitiria que as crianças, as minhas crianças, pudessem vivenciar o tempo da melhor forma que existe, a sua. Permitiria que criassem a sua própria cultura. Permitiria que vivessem a infância.

Afirma Montessori (1943) que o adulto não compreende a criança, razão pela qual faz prevalecer constantemente, e de forma inquestionável, os seus ideais sobre ela. Nas palavras da autora “O adulto tornou-se egocêntrico em relação à criança. Não egoísta, mas egocêntrico” (idem, p. 60). Esta é uma realidade que precisa de ser alterada. As crianças não têm que viver em função do adulto, nem experienciar o seu tempo desta forma. É função dos contextos educativos romper com as realidades desfavoráveis às crianças. Consciente desta necessidade, direciono a minha prática profissional para as experiências mais enriquecedoras que posso proporcionar a cada criança. Tendo em conta o tema do relatório, implemento estratégias que facilitem as transições diárias na rotina. Nem todas resultam, é certo. Mas é neste processo cíclico, entre a reflexão e a intervenção, que nós, agentes educativos, devemos atuar, no sentido de potenciar a nossa própria prática pedagógica. Atualmente desenvolvo a minha prática numa sala de primeiro berçário, da mesma instituição educativa. Posso afirmar que, para mim, a perspectiva de uma rotina personalizada para cada criança, adquiriu um novo sentido. É possível que

cada criança tenha a sua rotina. É possível que cada criança usufrua do seu tempo. Mais do que possível, é necessário que assim seja.

Considerações Finais

Nesta parte que assinala o fim do presente relatório, considero pertinente referir os aspetos que se demarcaram pela positiva e os que se apresentaram como constrangimentos no decorrer da investigação. Claro está, que todos eles tiveram implicações diretas na minha investigação e, consequentemente, nos períodos de estágio. Começarei, então, por enunciar os constrangimentos que senti nos dois contextos de estágio.

A chegada a um novo lugar e a integração em equipas de trabalho já formadas, onde tudo funciona segundo uma determinada ordem, não se apresenta uma tarefa simples. No entanto, para que a investigação ocorresse foi necessário integrar-me nas comunidades educativas dos dois contextos. Foi, de igual modo, necessário que, principalmente as crianças se familiarizassem com a minha presença. Os momentos iniciais de estágio não foram fáceis, sobretudo na Sala nº 1 do segundo contexto. Não me refiro, de todo, à forma como fui recebida, pois relativamente a esse aspeto nada tenho a apontar. Porém, não consegui perceber onde me “encaixar” no meio de toda aquela dinâmica tão intensa, com um ritmo tão acelerado. Quando conseguia entender a finalidade de determinado momento, logo se transitava para o seguinte. Assim, a primeira fase deste processo, prendeu-se com a necessidade de conhecer os diferentes momentos que constituíam a rotina diária desta instituição e da sala. Por outro lado, a atitude da educadora cooperante perante o tema do projeto, piorou esta situação e fez-me sentir ainda mais deslocada. Foi necessária muita calma e reflexão para estabelecer o meu percurso neste contexto.

A integração nos diferentes contextos passa sobretudo pelas relações que se estabelecem com os membros dos mesmos. Acredito que os laços criados são o que de mais importante se constrói, o que nos acompanha nesta viagem. Porém, entendo, e sei agora, que as relações têm que ser trabalhadas, limadas e, por fim, estreitadas. As educadoras cooperantes foram os elementos da equipa educativa com os quais mantive uma relação mais próxima. Mesquita-Pires (2007) salienta a importância das relações que se estabelecem com as educadoras cooperantes ao longo dos estágios. Afirma a autora que “[...] as relações que se estabelecem com as educadoras-cooperantes, no decurso da formação inicial, assentes num relacionamento institucional igualitário – «quase como colegas de trabalho» – favorecem o processo de integração” (idem, p. 155). Na segunda semana de estágio no contexto B, as palavras da educadora cooperante davam conta de um contexto fechado, onde as estagiárias pouco se podiam exprimir. Realidade que se afastava da ilustrada pela autora acima citada. Afirmou a docente que, por norma, não conferia às estagiárias que recebe, momentos com o grupo sem a sua presença e intervenção. Acabada de chegar à sala, e após ter escutado uma sentença terrível relativamente ao meu tema de investigação, só era capaz de pensar nos tempos difíceis que se avizinhavam. É interessante refletir agora, *à posteriori*, como a nossa relação evoluiu. Nos últimos momentos de estágio neste

contexto, as suas palavras exprimiam o oposto. A docente referiu que me confiava, de forma consciente e plena, o seu grupo de crianças e que o tema do meu projeto de investigação constituía uma mais-valia no contexto, especialmente para ela. Entre uma afirmação e outra encontra-se um longo período de tempo que nos permitiu conhecermo-nos, enquanto pessoas e profissionais, escutarmo-nos e refletirmos juntas, que nos permitiu criar uma relação. Esta relação estendeu-se às crianças, aos restantes membros da equipa pedagógica e às famílias das crianças de ambos os contextos. Hohmann e Weikart afirmam que “O trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (2011, p. 130). Importa reiterar que as relações devem ser trabalhadas, estreitadas, para que os constrangimentos que possam existir na fase inicial, se possam modificar, revelando-se um apoio para a investigação, na parceria entre o investigador e os elementos do contexto.

Os aspetos mencionados nos parágrafos anteriores revelam alguns constrangimentos que se prendem com a fase inicial da investigação. É certo, que os constrangimentos supracitados não foram impeditivos da investigação, mas, de certa forma, condicionaram a sua inicialização, durante algum tempo. Já no decorrer do processo de investigação, foram surgindo outras fragilidades que se relacionavam diretamente com as estratégias implementadas nos dois contextos. Como já foi referido no capítulo anterior, algumas das propostas não foram bem-sucedidas e outras só resultaram durante um tempo limitado. Por esta razão, as estratégias utilizadas devem conter sempre aspetos renovados que captem a atenção das crianças. Por outro lado, se a investigação decorresse neste preciso momento, tentaria encontrar diversas estratégias que correspondessem às necessidades pessoais de cada criança, no momento da transição. Ao invés de se implementar a mesma estratégia para todas as crianças, talvez se tornasse mais proveitosa a existência de diversas estratégias nas transições. Desta forma, possivelmente, garantiria uma maior participação das crianças, pois daria resposta às suas necessidades concretas. Por fim, surgiu um outro constrangimento de que me dei conta no final da investigação, sobretudo porque a docente do contexto A o mencionou. Algumas estratégias implementadas, não consideravam o número de elementos da equipa pedagógica. No momento do estágio, e da implementação das estratégias, éramos três elementos adultos. Assim, era possível o funcionamento paralelo dos diferentes momentos. Ao deixar este contexto, a realização de estratégia, como a exploração sensorial, deixou de ser possível. Ainda assim, na minha perspetiva, apenas esta estratégia se tornava difícil de manter, pois requeria a presença de um adulto no momento da exploração dos materiais sensoriais. Por outro lado, também teria sido possível assegurar a segurança dos materiais propostos às crianças e, desta forma, manter a estratégia.

Ainda que tenham existido diferentes aspetos constrangedores nesta investigação, considero-os como uma plataforma para o próximo ciclo investigativo. Os aspetos menos positivos são a

matéria essencial para a reflexão crítica, o primeiro passo que conduz a uma verdadeira mudança nas práticas pedagógicas. Afirmo Pacheco que “Em educação tudo está por inventar ou reinventar. O exercício da profissão de professor ainda carece de criação, pelo que se requer tanto a transpiração como a inspiração, para transformar novas ideias em reinventadas práticas” (2009, p. 63). A investigação qualitativa pode assumir-se como o primeiro passo para marcar esta mudança. Enquanto profissional, estas premissas tem um significado ainda maior, pois diariamente recorro à reflexão crítica para analisar a minha prática. Este processo permite-me reconhecer os insucessos do presente e encontrar estratégias para os modificar. Esta foi uma aprendizagem resultante de todo este percurso.

Não encontro palavras suficientemente profundas, que sejam capazes de descrever a riqueza de todo este processo. Não consigo transportar para as palavras os sentimentos que me invadem o espírito neste momento. Posso afirmar que, ao longo deste percurso, me dediquei inteiramente a esta causa, de potencializar as transições entre os momentos da rotina, nos contextos por onde passei. Posso afirmar que partilhei todo o meu conhecimento e todos os meus esforços neste sentido. Mas devo afirmar que recebi muito mais do que aquilo que ofereci. Aprendi com todas as pessoas com quem me cruzei. À sua maneira, cada uma me entregou um pedacinho de si, do seu conhecimento. As crianças dos dois contextos ensinaram-me ainda mais. Mostraram-me um mundo que me era (quase) desconhecido. Mais importante, permitiram-me entrar nele. Foi lá que entendi a necessidade urgente de se respeitarem as suas necessidades pessoais e, sobretudo, o seu tempo. Foi lá, neste mundo, que esta necessidade deixou de ser apenas uma afirmação da política educacional. Toda esta experiência me aproximou da educação de infância e me clarificou, ainda mais, este conceito. Afirmo Cury que “Educar é viajar no mundo do outro, sem nunca penetrar nele” (2007, p. 9). Eu acrescentaria que, por vezes, devemos entrar nesse mundo, para conhecermos a criança que o criou.

Gostaria, por fim, de reiterar a importância da metodologia de investigação utilizada neste projeto. Esta assume-se como um instrumento capaz de incitar a mudança, principalmente nas práticas dos agentes educativos. É certo, que não foi simples realizar esta investigação, e menos simples ainda foi passar para o papel toda a investigação. No entanto, termino este longo percurso com um sentimento enorme de satisfação, pois sei que esta investigação conduziu a algumas modificações positivas nos contextos de estágio por onde passei. Através da investigação é possível arriscar e fazer diferente. Recorro, uma vez mais, a uma passagem bastante curiosa de Pacheco que me remete, sempre que a leio, para o cariz interventivo da investigação-ação:

“Diante do convite ou da tentação do desconhecido, há sempre quem nunca arrisque um passo. E há quem, arriscando, não chegue nunca aonde

idealizou chegar. Só chega quem se transcende, e a vida é bem curta para realizar o ideal possível” (2009, p. 20).

Investigar é mais do que arriscar. É transcender-se, é sair do ideal possível e permitir-se ir mais longe. A investigação que agora termina fez nascer e crescer no meu interior a vontade de ir mais além, de entender e intervir na educação de uma forma mais profunda. Pretendi imprimir, no presente relatório, uma outra maneira de olhar para o tempo da infância, o tempo que contempla e respeita as crianças. De facto, esta é a maior aprendizagem que retiro desta investigação, a necessidade urgente de entender cada criança como um ser no tempo, como um ser no *seu* tempo.

Referências Bibliográficas

- Agostinho, S. (2008). *Confissões - Livro XI*. Covilhã: LusoSofia: Press.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Interpretativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta .
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado* . Óbidos: Várzea da Rainha Editores.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra .
- Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento - Contributo Para Uma Mudança Reflexiva na Educação*. Lisboa: UIED - Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa (FCTUNL).
- Ambrósio, T. (2001). Educação e Desenvolvimento: Contribuições para uma mudança reflexiva da Educação. (pp. 33-42). Lisboa: FCT/UNL.
- Ayres, A. J. (2005). *Sensory Integration and the Child: Understanding Hidden Sensory*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Barbosa, M. C. (2006). *Por Amor e Por Força - Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, L. A. (2006). Aspetos Epistemológicos e Perspetivas Científicas da Terminologia. *Ciência e Cultura*, Vol.58(nº2).
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bondioli, A. (2005). O Tempo no Cotidiano Infantil: Perspectivas de Pesquisa e Estudo de Casos. *Cadernos de Pesquisa*, 751-760.
- Burnaford, G., Fischer, J., & Hobson, D. (2001). *Teachers Doing Research*. Mahwah, Nova Jérnia : Lawrence Erlbaum Associates.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a Investigação-Ação - Desafios Para a Formação de Professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carneiro, M. C. (2004). Considerações Sobre a Ideia de Tempo em Santo Agostinho, Hume e Kant. *Revista Comunicação, Saúde e Educação*, Vol. 8(nº15), 221-232.

- Carvalho, R. S. (2015). Entre as Culturas da Infância e a Rotina Escolar: Em Busca do Sentido de Tempo na Educação Infantil. *Revista Teias*, Vol. 16(nº41), 124-141.
- Cavicchia, D. d. (2004). *O Desenvolvimento das Crianças nos Primeiros Anos de Vida*. São Paulo: UNIVESP.
- Cifali, M. (1992). *La Dignité d'un Métier. Reuve de Formation*. Paris.
- Contreras, J. (2002). *A Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura* (pp. 455-479, Vol. XIII). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Craveiro, C. (2006). *Formação em Contexto: Um Estudo de Caso no Âmbito da Pedagogia da Infância*. Braga: Universidade do Minho.
- Cury, A. (2007). *A Maior Educadora da História*. São Paulo: Academia da Inteligência .
- Davidson, F., & Maguin, P. (1983). *As Creches*. Lisboa: Editora Portuguesa de Livros Técnicos e Científicos .
- Dewey, J. (1979). *Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação*. São Paulo: Nacional .
- Duarte, R. (2002). Pesquisa Qualitativa: Reflexões Sobre o Trabalho de Campo. *Cadernos de Pesquisa*, nº 115, 139-154.
- Edwards, C., & Gandini, L. (2002). *Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Penso Editora LTDA.
- Edwards, C., Gandini, L., & Foremen, G. (2016). *As Cem Linguagens da Criança - Vol. 2*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Faure, J.-P. (2005). *Educar sem Punições Nem Recompensas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Fernandes, A. M. (Junho de 2006). A Investigação-Ação Como Metodologia. *Projeto Ser Mais*, pp. 1-11.
- Figueiredo, M. A. (2005). *Um Novo Olhar Sobre as Rotinas*. Lisboa: Bola de Neve.
- Fochi, P. (2015). *Afinal, o que os Bebês Fazem no Berçário?* . Porto Alegre: Artmed.

- Folque, M. d. (2014). *Aprender a Aprender no Pré-Escolar - O Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.
- Gold, R. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, pp. 217-223.
- Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da Educação Infantil*. Porto Alegre: AMGH Editora.
- Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da Educação Infantil - Ensinando Crianças em uma Sociedade Diversificada*. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). *O Cuidado com Bebés e Crianças Pequenas na Creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Hall, S. (1997). *Representation - Cultural Representation and Cultural Signifyin Practices*. New Deli: Sage Editions.
- Heidegger, M. (2005). *Ser e Tempo - Parte II*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huppenthal, J., Johnson, J., & Hrabluk, K. (2013). *Early Learning Standards*. Arizona: Arizona Department of Education - ADP.
- Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, L. M. (2009). *O Poder da Observação: do nascimento aos 8 anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Kant, I. (1989). *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kohan, W. (2008). Infância e Filosofia. Em M. Sarmento, & M. S. Gouvea, *Estudos da Infância: Educações e Práticas Sociais* (pp. 40-61). Petrópolis: Vozes.
- Kostelnik, M., Soderman, A., & Whiran, A. (2007). *Routines and Transitions in Early Childhood and Care Services*. Minnesota : Redleaf Press .
- Leal, B. M. (2011). *Chegar à Infância*. Rio Grande: Universidade Federal de Rio Grande (UFRG).
- Leite, C. D. (2011). *Infância, Experiência e Tempo*. São Paulo: UNESP.
- Maciel, W. (2013). *Indeterminismo, Substantivismo e o Argumento. Uma Questão Acerca do Estatuto Ontológico do Espaço-Tempo*. Paraná: Universidade Federal do Paraná.
- Malenfant, N. (2006). *Routines & Transitions - A Guide Early Childhood Professionals*. St. Paul - U.S.A.: RedLeaf Press.

- Marques, L. P., Oliveira, C. E., & Santos, N. S. (2018). *Da Necessidade de Interrogar o Pensamento: Gestos Sobre a Infância no Tempo Escolar*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância* -. Porto: Profedições, Lda .
- Montessori, M. (1943). *A Criança*. Lisboa: Portugália Editora.
- Moura, A. F. (2005). Capítulo 1. O Tempo Escolar Como Objeto de Estudo. *Tempo de Escola, Tempo de Vida. Estudo Sobre a Organização do Tempo na Escola Primária*, pp. 37-53.
- Moyles, J. (2010). *Fundamentos da Educação Infantil - Enfrentando o Desafio*. São Paulo: Artmed.
- Niza, S. (2000). A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem. *Revista Escola Moderna*(nº 9), 39-46.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância*. Porto Alegre: Artmed .
- Ostrosky, M. M., Jung, E. Y., & Hemmeter, M. L. (2008). *Helping Children Make Transitions Between Activities*. New York: Center of the Social and Emotional - Foundations for Early Learning.
- Pacheco, J. (2009). *Pequeno Dicionário das Utopias da Educação*. Rio de Janeiro: Wak Editores.
- Paige-Smith, A., & Craft, A. (2010). *O Desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, California : Sage Publications, Inc.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências Para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2008). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, J. (1990). *Trabalho de Grupo*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Pinto, M. B. (2005). *Tempo e Espaço Escolares: O (des)Confinamento da Infância*. Porto Alegre: AnPed.

- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, J. (2005). *O Tempo Em Heidegger*. *Revista Filosófica de Coimbra*(nº28), 369-414.
- Roldão, M. d. (2009). Que Educação Queremos Para a Infância? Em I. Alarcão, G. Portugal, M. Sarmiento, N. Afonso, T. Gaspar, T. Vasconcelos, & M. d. Roldão, *Relatório do Estudo - A Educação de Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 176-197). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Romeu, G. (2017). *Os Tempos de Brincar*. São Paulo: Edições Sesc.
- Rosa, J. G. (2005). *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir - Da investigação-acção à educação Inclusiva. *Revista Lusófona da Educação*, 127-142.
- Santos, B. V. (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Afrontamento.
- Santos, M. C. (2002). *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional .
- Sarmiento, M. J. (2001). A Globalização e a Infância: Impactos na Condição Social e na Escolaridade. Em R. L. Garcia, & F. A. Leite, *Em Defesa da Educação Infantil* (pp. 13-28). Rio de Janeiro: DPEA (Org.).
- Sarmiento, M. J. (2011). *O Estudo de Caso Etnográfico em Educação* . Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Shön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2001). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget - Divisão Editorial.
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Tomás, C. (2007). Paradigmas, Imagens e Conceções da Infância em Sociedades Mediatizadas. *Revista Media & Jornalismo*, Vol. 11(nº 11), 119-134.
- Veloso, J. (2005). A Língua na Escrita e a Escrita na Língua. *Da Investigação às Práticas. Estudos de Natureza Educacional*, 49-69.

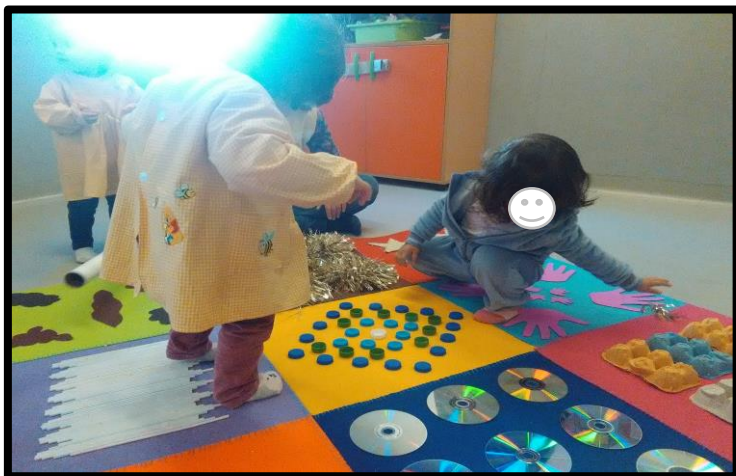
- Walsh, D., Tobin, J., & Graue, M. (2010). A Voz Interpretativa de Investigação Qualitativa em Educação de Infância. Em B. Spodek, *Manuel de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Warde, M. J. (2016). A Criança e o Tempo: Prescrições do Serviço de Psicologia Aplicada. *Projeto História*, (pp. 113-146). São Paulo.
- Zabalza, A., & Arnau, L. (2010). *Como Aprender e Ensinar Competências*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (1992). *Didática na Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Apêndices

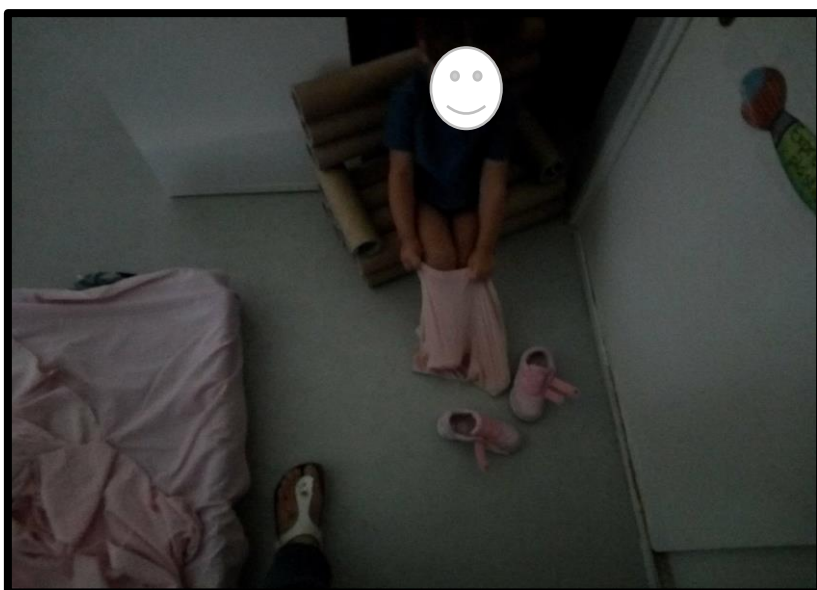
Apêndice 1 – Registos Fotográficos da Estratégia As Nossas Histórias



Apêndice 2 – Registo Fotográfico da Estratégia *Utilização dos Sentido*



*Apêndice 3 – Registo Fotográfico da Estratégia *Consigo Fazer Sozinho**



Anexos

Reflexão Momentos de Transição – 18 de novembro de 2017

No desenvolvimento da minha atividade profissional é minha principal preocupação criar laços afetivos alicerçados no respeito e valorização de cada criança, promover um ambiente seguro, caracterizado pelo bem-estar das crianças e criar condições ambientais e de aprendizagem favoráveis ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e físico.

Para tal, é necessário que se proporcione às crianças um ambiente calmo, onde todos os momentos, (rotinas e atividades) se articulem de forma harmoniosa. O momento de transição tem aqui um papel relevante.

Considero os momentos de transição não apenas como um tempo de espera ou de preparação para a atividade que se segue, mas um tempo privilegiado, não só porque se reflete no que vem a seguir, mas também porque se reveste de intencionalidade com objetivos/ propósitos específicos, por exemplo: O momento de avaliação/apresentação no final da manhã e tarde são momentos que poderão ser considerados de transição, antes da saída para o recreio ou almoço, ou lanche. São momentos privilegiados de comunicação, onde as crianças fazem apresentações do que realizaram/descobriram ao restante grupo e avaliação/autoavaliação. Podem também incluir ainda nas transições ritmos, jogos, entre outras. São vários os objetivos que se pretendem deste tempo. Devem ser interessantes e de qualidade como qualquer outra atividade, para tal devem ser bem planeados e orientados, tendo em atenção o momento que se segue.

Na gestão destes tempos de transição procuro respeitar os ritmos das crianças (por ex; na arrumação dos materiais) e evitar “pressão” ou tempos “aborrecidos” de espera, Ex: no preenchimento do quadro das presenças, as crianças fazem-no autonomamente assim que chegam ao jardim de infância, durante o acolhimento ou durante o tempo letivo (não necessitam de o fazer todos no mesmo momento e de estar em fila.) Também enquanto se espera que algumas crianças arrumem os materiais, as restantes estão envolvidas em jogos, etc...

As maiores dificuldades prendem-se com os períodos de almoço e lanche que ficam ao cuidado das assistentes operacionais, sendo por vezes necessário uma intervenção, definição de estratégias para garantir que a saída das crianças do refeitório que terminam a refeição em tempos diferentes e regresso à sala após período de recreio se faça de forma tranquila. Com frequência este regresso à sala não ocorre da melhor forma, é necessário saber avaliar no momento as necessidades do grupo para que se possa ter uma resposta assertiva e não se comprometa a atividade que vem a seguir. Ex: por vezes as crianças chegam muitas agitadas com necessidade de partilhar o que correu bem ou mal, é necessário dar espaço e tempo para que possam fazê-lo. Considero que na minha sala existem momentos de transição, que são os exemplos anteriores.
